

**CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN NIÑOS Y NIÑAS DE 4 Y 5 AÑOS: SISTEMATIZACIÓN
DE UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN INICIAL**

CARMEN HELENA CERÓN CONTRERAS

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
INSTITUTO DE PSICOLOGÍA
PROGRAMA MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
SANTIAGO DE CALI
17 DE ENERO DE 2018**



**CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN NIÑOS Y NIÑAS DE 4 Y 5 AÑOS: SISTEMATIZACIÓN
DE UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN INICIAL**

CARMEN HELENA CERÓN CONTRERAS

Informe final de trabajo de investigación presentado como requisito para optar al título de
Magister en Psicología

Director

OSCAR ORDOÑEZ MORALES

UNIVERSIDAD DEL VALLE

INSTITUTO DE PSICOLOGÍA

PROGRAMA MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

SANTIAGO DE CALI

17 DE ENERO DE 2018



Agradecimientos

Agradezco a la DM, por su asistencia permanente y su energía incondicional.

A mi familia, por su paciencia y comprensión.

A mi esposo por su amor libre, infinito y real.

A todo el equipo Helen Keller por su apoyo, colaboración y por permitir ahondar más en su filosofía de vida para compartirla y darla a conocer.

A Óscar Ordóñez, por su acompañamiento en este proceso.

A todos mis profesores por compartir su vocación y sus saberes.

A mis compañeros de maestría por todos los aprendizajes y experiencias que enriquecieron más nuestro paso por la universidad.

A mis evaluadoras por su compromiso.

Por los que fueron, los que son, y los que vendrán

Tabla de contenido

Capítulo I. Introducción y planteamiento del problema	9
Antecedentes	11
Problemática de investigación	15
Objetivos	18
<i>Objetivo General</i>	18
<i>Objetivos Específicos</i>	18
Definición de términos	18
<i>Programa de Educación Inicial para la construcción de paz</i>	19
<i>Pensamiento crítico y reflexivo en niños de 4 y 5 años</i>	19
Justificación	20
Alcances de este trabajo de investigación	23
Capítulo II. Antecedentes bibliográficos: Elementos para un marco de experiencias previas	25
Créditos de las fotografías	29
Capítulo III. Aspectos Metodológicos de la Sistematización de la Experiencia	30
Diseño	31
Procedencia de los datos	33
Acceso a datos	33
Base de datos	34
Selección de fuentes de información	34
Capítulo IV. Resultados y Discusión de la caracterización del programa Constructores de Paz	36
Caracterización del enfoque institucional	37
<i>Principios y fundamentos de la institución y el programa.</i>	41
<i>La visión institucional centrada en la experiencia significativa</i>	41
<i>La experiencia como misión</i>	41
<i>Fines de la institución</i>	42
Caracterización de los espacios físicos para la Educación Inicial: la presencia de las actividades rectoras.	44
Caracterización Socio demográfica de los niños beneficiados con el programa Constructores de Paz.	48
Caracterización de las maestras vinculadas al programa Constructores de Paz.	51
<i>Perspectivas de algunas maestras respecto al programa:</i>	52

Las experiencias del Programa Constructores de Paz	59
<i>Caracterización de las prácticas enmarcadas en el programa Constructores de Paz.</i>	<i>62</i>
<i>El lugar de la literatura en el programa Constructores de Paz</i>	<i>64</i>
<i>El lugar del juego en el programa Constructores de Paz</i>	<i>65</i>
<i>Interacciones</i>	<i>69</i>
<i>Elección del Constructor de Paz</i>	<i>75</i>
Caracterización de algunas producciones de los niños.	76
Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones	81
Referencias	83
ANEXOS.....	89

Índice de figuras

Figura 1. Primeros niños en el Jardín. Fuente: Archivo Institucional.....	37
Figura 2. Primeros grupos en el Jardín. Fuente: Archivo Institucional.....	38
Figura 3. Primeros grupos en el jardín. Fuente: Archivo Institucional	39
Figura 4. Instalaciones del Jardín Infantil Helen Keller. Fuente: Germán Escobar.....	45
Figura 5. Instalaciones del Jardín Infantil Helen Keller. Fuente: Germán Escobar.....	45
Figura 6. Zona del parque y juegos exteriores. Fuente: Germán Escobar	47
Figura 7. Niños y niñas que han participado en el programa.....	48
Figura 8. Ingreso de niños por año lectivo	48
Figura 9. Procedencia de los niños vinculados al programa	49
Figura 10. Relación de grupos a los que ingresan los niños cuando se vinculan al Jardín.	50
Figura 11. Categorías de Análisis según la herramienta Class	769
Figura 12. Razones por las que eligen un Constructor de Paz. Fuente: Archivo Institucional.....	76
Figura 13. Resumen de estrategias utilizadas en el Programa Constructores de Paz.....	79

Resumen

Este trabajo caracteriza una experiencia educativa que promueve prácticas pedagógicas que fomentan el desarrollo de habilidades relacionales. A partir de esta experiencia, se busca contribuir a la generación de conocimiento sobre programas de educación inicial que promuevan el desarrollo temprano de pensamiento crítico y reflexivo en niños y niñas de primera infancia. El programa Constructores de Paz, desarrollado en el Jardín Infantil Helen Keller, es la experiencia que se sistematiza como un estudio de caso. Los resultados obtenidos muestran que la concepción de niño que prevalece, los espacios físicos, la presencia de la literatura, el arte, la exploración del medio y el juego, son elementos centrales para propiciar herramientas pedagógicas que redundan en la participación real de los niños en los contextos escolares y sociales.

Palabras clave: Sistematización de Experiencias, Primera Infancia, Construcción de Paz, Psicología Cognitiva, Educación Inicial.

Capítulo I. Introducción y planteamiento del problema

La línea *Intervenciones tempranas en la primera infancia*, es una de las líneas de la temática de promoción denominada “Conflicto, Paz y Reparación” de la Maestría en Psicología de la Universidad del Valle, que se sustenta en la idea de contribuir con proyectos de investigación a la visibilización del papel que tienen los niños pequeños en los procesos de desarrollo e inclusión social, a partir de procesos pedagógicos en Educación Inicial.

Hacer visibles a los niños supone contribuir a que sus puntos de vista se manifiesten, sean escuchados y tenidos en cuenta en las decisiones que se toman a nivel familiar, escolar, y social que de una u otra manera les conciernen. Este es el Sentido de la Educación Inicial (MEN, 2014). En el momento que vive actualmente Colombia este propósito es manifiesto gracias en parte al impulso que desde hace una década ha tenido la política pública de primera infancia en la vida de los niños y familias de nuestro país. Esa política ha dotado al gobierno, a las entidades territoriales y a diversos sectores y estamentos de la sociedad civil con documentos, herramientas, estrategias y programas orientados a asegurar el cumplimiento de acciones necesarias para restituir y/o garantizar los derechos de los niños y niñas de nuestro país. (Ley 1098,2006), (Plan Nacional de Desarrollo, 2010), (Ley 1804, 2016), (MEN, 2014), (ONU, 1989), (Conpes 109, 2007).

Al hablar de primera infancia, existe un consenso que explicita que nos estamos refiriendo a un sector de la población tomando como principal criterio la edad (esto es, niños y niñas de cero a cinco años); sin embargo, no necesariamente hay un consenso en el sentido de ubicar la educación inicial en ese período, e incluso antes de la gestación. Por ejemplo, en el documento Conpes 109 (Ministerio de la Protección Social, 2007) en el que se promulgó la política pública de primera infancia en Colombia, se encuentra todo el marco para entender la atención integral a la primera infancia, y que se ha ido implementando a partir del 2014. Es el caso de la educación inicial, que ha sido abordada directamente desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) especialmente en lo relacionado con educación preescolar, mientras que el aspecto de atención a los niños se vinculó al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

Sólo recientemente, se ha empezado a dar esa articulación entre educación inicial y atención a la primera infancia, pues el gobierno ha delegado en el MEN acciones puntuales para trabajar con niños menores de cinco años y que aún no se han vinculado a la educación obligatoria que en el país empieza a los cinco años con el grado transición (MEN, 2014). Sin embargo, las rutas de atención que ofrece el Ministerio de la Protección Social y que propenden por garantizar la inclusión, y la cobertura educativa que promueve el MEN, no siempre se complementan, o por lo menos es difícil evidenciar dicha complementariedad en la práctica. Por ejemplo, ante la presencia de niños en situación de conflicto, el ministerio de la Protección Social ofrece aquellos servicios primarios (encaminados a la supervivencia), con el fin de restituir los derechos básicos. Sin embargo, estas acciones, ponen de manifiesto la consideración de estos niños solamente como víctimas. En ese sentido, buena parte del esfuerzo del Ministerio de la Protección Social se invierte justamente en atender a los niños en situación de vulnerabilidad.

Lo anterior genera un interrogante: ¿Cuál es el caso de los miles de niños que no cumplen con estas características de vulnerabilidad? Los centros de infancia, las unidades de servicio en las modalidades institucional y familiar, hogares comunitarios y madres sustitutas sólo enfocan sus esfuerzos en atender a los niños de estratos 1, 2 y 3 en condición de vulnerabilidad de derechos; así que la estructura que está a cargo de la oferta de los servicios y garantías de los derechos básicos de los niños (que se encuentran por fuera de esta población), pareciera que mirara en segundo plano a los niños que no tienen estas características, es decir, aquellos que no son víctimas directas de alguna circunstancia o suceso.

Dentro del contexto de lo que se denomina post acuerdo, esto es patente en la consideración que los servicios de la educación inicial parecieran estar orientados únicamente a remediar o restituir el tejido social, en el marco de la atención a los niños en situación de vulnerabilidad. Así que, en este contexto, la educación inicial pensada de manera inclusiva (no sólo para los niños con problemas de restitución de derechos por condiciones o eventos ocurridos en los que se vulneraron los derechos de los afectados), pareciera estar a merced de las iniciativas que tome la sociedad civil y el sector privado. Entonces, la visibilización de la población de niños menores de cinco años y la garantía de derechos no se debe limitar a la restitución de derechos, sino que debe ser inclusiva, proactiva, preventiva, y debe contemplar a toda la

población de primera infancia.

Este trabajo de investigación enfatiza en la idea de que todos los niños menores de cinco años cuentan con las herramientas de pensamiento crítico y reflexivo que pueden promoverse a edades tempranas. El escenario para pensar esta problemática es el programa denominado “Constructores de Paz”, que se ha realizado desde 1995 en el Jardín Infantil Helen Keller de la ciudad de Cali, una de las instituciones privadas más antiguas de la ciudad de Cali y quizá la única que permanece desde que a comienzos de los 70 se empezó a ofrecer servicios educativos para la primera infancia. El programa Constructores de Paz busca “Favorecer la participación de los niños dentro del proceso de construcción de la Paz, que actualmente se lleva a cabo en nuestro país, sembrando en sus mentes y corazones semillas para convivencia pacífica y la democracia” (Rodríguez, 2004). De esta manera se asume que, desde la primera infancia, los niños empiezan a desplegar sus capacidades en actitudes y hechos concretos que les permiten establecer límites a sí mismos y a otros, reconocerse dentro de un grupo cada vez más amplio y hacerse conscientes del impacto de sus pensamientos, sentimientos y acciones en el mundo en que viven.

Este trabajo de investigación discute cómo a partir de la sistematización del programa “Constructores de Paz”, es necesario concebir la primera infancia como un periodo de actividad, de participación, de despliegue de capacidades para resolver problemas, entre otros. La sistematización de experiencias elaborada desde una perspectiva investigativa responde a la necesidad de caracterizar dichas prácticas y estrategias pedagógicas que se involucran en el programa. Lo anterior, permite argumentar a favor de la posibilidad que tienen los niños de desarrollar tempranamente herramientas de pensamiento crítico y reflexivo. Es importante tener en cuenta que la institución no cuenta con una documentación organizada de las estrategias pedagógicas y de todos los recursos que, a nivel documental, de política institucional y de participación de los miembros de la comunidad educativa, se llevan a cabo en el marco de este programa.

Antecedentes

A continuación, se identifican antecedentes de cinco tipos: teórico, social, político,

institucional y personal. Esos, constituyen los eventos o circunstancias que mueven a la investigadora a realizar un trabajo como el que se presenta a continuación.

A nivel teórico, este trabajo enfatiza en visibilizar el rol de los niños pequeños en un marco de participación, así como el rol de los agentes educativos como facilitadores y acompañantes de procesos educativos significativos y dinámicos. Se resalta la importancia de rescatar la mirada hacia los niños pequeños, pues deben ser considerados como un grupo que debe ser escuchado, alentándolos a formarse una opinión libre, garantizando entornos que permitan que el niño ejerza su derecho a ser escuchado.

Además, las opiniones expresadas por los niños pueden aportar perspectivas y experiencias útiles, por lo que deben tenerse en consideración al adoptar decisiones, formular políticas y preparar leyes o medidas. Las investigaciones de Hart (1993), muestran que esto es posible, pues documenta una serie de intervenciones que los niños hacen a las sociedades en las que se encuentran; unas veces propuestas por los adultos y otras veces por iniciativa de los niños.

En la misma línea, Butler (1998) aportó evidencias sobre los alcances que pueden tener una actitud de escucha permanente hacia las opiniones, ideas y comentarios de los niños, a partir de los contextos que les son propios y significativos, es decir, desde su experiencia. Butler identificó la necesidad de que sus estudiantes fueran escuchados y posibilitó un espacio y un tiempo para generar conversaciones espontáneas en el salón de clase, que usó posteriormente para propiciar cambios en los planes de estudio.

La Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE, viene patrocinando el programa “Niños, niñas y jóvenes Constructores de Paz” (Alvarado, Santacoloma, & Loaiza, 2011), el cual ha promovido procesos educativos con el fin de fortalecer algunas capacidades humanas desde las cuales los niños, niñas y jóvenes se han empoderado como líderes capaces de construir condiciones de vida más sanas y armónicas.

El Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura de la Universidad del Valle, ha desarrollado investigaciones acerca del papel de los niños y niñas en contextos

escolares (Correa, y otros, 2012), también han cualificado maestros y agentes educativos vinculados a la educación inicial en temas relacionados con competencias cognitivas, atención a la diversidad de las comunidades, entre otras (Ordoñez, 2013), (Quiceno, Correa, & Ordóñez, 2014), (Correa, Quiceno, & Ordóñez, 2015). También han participado como consultores en diseños y evaluaciones de proyectos y estrategias de intervención dirigidos a la primera infancia (Sánchez & Ordóñez, 2010) (Ordóñez, Seminario-Taller Elementos conceptuales Documento 13 del Ministerio de Educación Nacional: Aprender y jugar. Instrumento diagnóstico de competencias científicas y matemáticas básicas en transición, 2011). En este sentido, se resalta la importancia de tener realmente presente que el desarrollo de los niños no siempre se comporta de manera lineal y progresiva, y que no se deberían ver a los niños como proyectos de personas adultas, sino realmente como seres humanos. Todo este recorrido por los aportes teóricos pone de manifiesto la importancia de contar con experiencias sistematizadas que permitan conocer a fondo procesos pedagógicos que promuevan el desarrollo de pensamientos críticos y reflexivos en niños de educación inicial.

A partir de las coyunturas sociales que vive el país en este momento de terminación del conflicto armado, es importante crear condiciones para sostener el acuerdo de paz, al promover acciones para garantizar otras maneras de resolver los conflictos. Por lo tanto, es posible hablar de participación de los niños y de sus derechos, siempre y cuando los niños sean vistos como ciudadanos dentro de su etapa, y no como promesas de “adultos ciudadanos”. Esta perspectiva permite concretar estrategias que favorezcan la participación real de los niños.

A nivel político se ha consolidado durante las últimas décadas, la disposición y el compromiso por atender las necesidades y mejorar las condiciones de vida de la niñez, tanto a nivel nacional como internacional. La Organización para las Naciones Unidas, desde 1989 inició un trabajo en ese sentido con la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN). Pero pese a este interés por proteger a los niños en el nivel de los documentos de política, no siempre ha sido evidente en la práctica. En el 2009, la CDN promulgó la Observación General N. 12: “El derecho del niño a ser escuchado”, la cual consta de varios decretos que promueven la participación de los niños en los ambientes en los que se desenvuelven.

El artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño estipula lo siguiente:

"1. Los Estados partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional." (ONU, 2009).

La disparidad entre los documentos de política y las acciones concretas se hace evidente a nivel nacional. Un ejemplo de ello es lo que expresa el programa de Cero a Siempre: “el país se alinea con los múltiples estudios que demuestran que la inversión en primera infancia es la más rentable que puede hacer una sociedad, debido a que tiene el mayor periodo de retorno y repercute en un menor gasto social a largo plazo” (MEN, Fundamentos Políticos Técnicos Gestión de Cero a Siempre, 2013), lo cual deja manifiesto el deseo de contribuir al cuidado de la primera infancia, no por lo que representan los niños en el momento actual, sino por lo que podrían llegar a ser en años venideros, olvidando el derecho que tienen los niños a expresarse libremente y opinar sobre los asuntos que lo involucran, tal como se afirma desde la Convención de los derechos del Niño (ONU, 2009).

Los antecedentes institucionales se enmarcan alrededor del Jardín Infantil Helen Keller, que lleva 47 años comprometida con el sano desarrollo del ser, con estrategias que redundan en la escucha activa, la creación de espacios para promover la participación de los niños y el respeto por la diversidad. Lo anterior, se hace práctico en el desarrollo del programa “Constructores de Paz”, cuya sistematización es el objeto de esta investigación, pues por medio de ella, es posible dar a conocer la experiencia consolidada que esta institución ha desarrollado durante los últimos 22 años.

Es importante tener en cuenta que de los 48.968.159 colombianos que habitan el país

actualmente, el 24% son niños (DANE, 2016). Esta proporción exige un trabajo comprometido con la primera infancia de nuestro país. El programa Constructores de Paz, ha incidido e incide en la formación inicial de una pequeña parte (1604 niños aproximadamente durante los años que lleva vigente). Sin embargo, en una concepción basada en los derechos, no hay diferencia entre 1 y 100 mil. El trabajo de atención en primera infancia es valioso incluso si un solo niño es el beneficiario, y por eso, sistematizar un programa que se compromete con la atención integral y el enfoque de derechos desde la educación inicial, es pertinente.

Finalmente, cabe resaltar que, debido a su experiencia como profesional en el campo de la educación inicial, la autora del presente proyecto tiene una sensibilidad al tipo de problemáticas asociadas con la perspectiva desde donde se conciben los niños, su rol en la sociedad y su capacidad para desarrollar tempranamente capacidades de pensamiento crítico y reflexivo. Todo porque en la experiencia de educadora, siempre ha existido un respeto profundo hacia la población de primera infancia, una actitud de escucha permanente y una construcción de los ambientes de aprendizaje. Sin embargo, esto no es el común denominador de las instituciones que trabaja con la primera infancia. La educación es una manera de promover actitudes y capacidades en los niños que les permitan cuestionarse, analizar, argumentar y expresarse con libertad, más que seguir con el “deber” de repetir, memorizar y mecanizar contenidos vacíos de sentido.

Problemática de investigación

Debido a la falta de sistematización de experiencias pedagógicas consolidadas en el campo de la Educación Inicial que promuevan capacidades relacionales, espacios de participación de los niños pequeños, y contribuyan a desarrollar habilidades de pensamiento en la Educación Inicial, existe un vacío en el conocimiento de propuestas demostrativas en este sector que permitan visualizar, referenciar o hacer las veces de puente para crear, evaluar, comparar o buscar nuevas alternativas de trabajo en el marco de la construcción de paz en la Primera Infancia.

Esto impide un conocimiento compartido por parte de los agentes educativos, secretarías de educación, centros de infancia, prestadores de servicio de educación inicial en Cali, y todas las

entidades que velan por una educación de calidad. Para satisfacer esta necesidad, este trabajo de investigación sistematiza un programa de larga trayectoria que es particularmente sensible a aspectos relacionales y de desarrollo psicológico, que no es curricularizado, y en su concepción desde hace 23 años opera bajo los lineamientos de lo que hoy se considera El sentido de la Educación Inicial (MEN,2014). Dicho programa lleva como nombre Constructores de Paz, y se desarrolla en el Jardín Infantil Helen Keller de la ciudad de Cali.

El programa fue escogido porque en el contexto de la educación inicial y el desarrollo integral de la primera infancia, múltiples investigaciones educativas y psicológicas a nivel nacional e internacional resaltan la importancia de una educación inicial con sentido para niños y niñas de primera infancia, a fin de garantizar que las nuevas generaciones participen de los procesos culturales y de socialización propios de los contextos en los que viven y se desarrollan (MEN, 2014) (Soto, Violante, & otros, 2008) (Bárcena & Mélich, 2000) (Salmon, 2008). Si no se contaran con experiencias sistematizadas en este campo, se podría caer en una improvisación de propuestas para los niños en la Educación Inicial. Además, compartir este tipo de experiencias contribuyen a reducir los baches que se presentan entre el sector público y privado.

Como fundamento de nuevas perspectivas sobre el valor que tienen los procesos de aprendizaje significativo y experiencial en el desarrollo de los niños y en el desarrollo y transformación sociocultural, las tendencias en investigación inicial apuntan a que uno de los pilares para concretar esas iniciativas consiste en abandonar la percepción y las creencias sobre los niños como sujetos vacíos (Locke, 1960), sin iniciativa, o carentes de auto-regulación. O como se dice, abandonar esa visión de los niños pequeños como “esponjas” que simplemente absorben la información que el mundo social, cultural o natural les proporcionan y que en buena medida es transmitida a través de procesos educativos al interior de la familia y las instituciones educativas.

Como alternativa de esas concepciones, los enfoques recientes más robustos e interesantes sobre desarrollo temprano y educación inicial coinciden en señalar la importancia de transformar esas ideas acerca de los niños y niñas pequeños (usualmente caracterizadas por su énfasis en lo negativo) como punto de partida para propender por la construcción de visiones alternativas sobre

los niños en las que se enfaticen sus capacidades iniciales, la diversidad de sus modos de aprendizaje y de sus trayectorias de vida, la complejidad de sus modos de pensamiento y sus modos de relación con los otros, la creatividad de sus iniciativas para solucionar problemas (Salmon, 2008). Adicionalmente, enfatizan en la promulgación de modelos educativos y de desarrollo psicológico que destaquen las posibilidades que ellos tienen a pesar de las condiciones sociales, económicas, cognitivas que podrían limitar o amenazar su desarrollo.

Al responder esta problemática de investigación, este estudio apunta a mostrar evidencias que sustenten la posibilidad que tienen los niños de Primera Infancia en desarrollar plenamente herramientas de pensamiento crítico y reflexivo a través de un programa de educación inicial que se centra en la premisa de concebir a los niños como constructores de paz. Se busca mostrar que la estructura del programa Constructores de Paz promueve el desarrollo temprano de dichas herramientas en torno a temas vinculados con la convivencia pacífica, la tolerancia, el respeto a la participación, la solución de problemas, el reconocimiento de puntos de vista contrarios a los propios y la argumentación.

El análisis de la base empírica del programa estará orientada a responder las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las estrategias que posibilitan la adquisición temprana de herramientas de pensamiento crítico y reflexivo en niños de 4 y 5 años? ¿Cómo se hacen visibles esas herramientas de pensamiento crítico y reflexivo en el programa que se está sistematizando? ¿Qué otros elementos del programa, además de las estrategias, posibilitan el desarrollo temprano de herramientas de pensamiento crítico y reflexivo? ¿Cuál es la concepción de niño que se debe adoptar para promover herramientas de pensamiento crítico y reflexivo?

Mejores condiciones de intervención temprana, fundamentadas en una renovada visión sobre niños y niñas pequeños tendrían un efecto directo no sólo en una mejor atención de calidad en su desarrollo y crecimiento, mejores escenarios y contextos educativos para favorecer su desarrollo integral y el fomento de su potencial afectivo, emocional y cognitivo; sino también en contribuciones para la transformación o el cambio social en un país como Colombia que se caracteriza por desigualdades marcadas y la falta de una educación verdaderamente centrada en el desarrollo de personas creativas, participativas y comprometidas. Y esto parece reconocerlo la

misma política pública de primera infancia que está haciendo esfuerzos para consolidar una oferta de educación inicial alineada con esos objetivos de mediano y largo plazo y en los que se posibiliten espacios de participación infantil, asumiendo que

“Las niñas y los niños en primera infancia son el presente de Colombia y tenemos la valiosa oportunidad de promover mejores condiciones para que crezcan en entornos educativos en los que sean reconocidos como sujetos de derecho, seres sociales, singulares y diversos; es también la oportunidad de contribuir, desde las acciones educativas, a la formación de ciudadanos participativos, críticos, autónomos, creativos, sensibles, éticos y comprometidos con el entorno natural y la preservación de nuestro patrimonio social y cultural” (MEN, Sentido de la educación inicial, 2014, pág. 9).

Objetivos

Objetivo General

- Contribuir a la divulgación de experiencias y estrategias positivas que promueven el desarrollo temprano de un pensamiento crítico y reflexivo en niños y niñas de primera infancia en torno a participación política y ciudadana, a partir de la sistematización y análisis de una experiencia en educación inicial.

Objetivos Específicos

- Caracterizar una experiencia de educación inicial concretada en el programa Constructores de Paz que fomenta el desarrollo de habilidades relacionales.
- Identificar elementos pedagógicos y de una filosofía educativa institucional que, a través de un programa, promueve el desarrollo temprano de capacidades de pensamiento crítico y reflexivo con relación a temas vinculados con la convivencia pacífica, la tolerancia, el respeto a la participación, el reconocimiento de puntos de vista contrarios a los propios y la argumentación.

Definición de términos

Programa de Educación Inicial para la construcción de paz

En el campo pedagógico, la palabra programa se utiliza para referirse a un plan sistemático diseñado por el educador como medio al servicio de las metas educativas (Pérez, 2000. Pg. 268). Sin embargo, esta definición dejaría que cualquier plan diseñado por los maestros fuera considerado programa. Existe una aclaración bastante importante en la diferenciación entre proyecto y programa que aplica al caso que se está presentando en este trabajo:

Chaparro (1996) denomina Programa a la priorización de estrategias, objetivos, acciones, metas y metodologías, para abocar la intervención sobre un área específica, con unos sujetos específicos. El Proyecto, como parte de un Plan o Programa, es una herramienta que organiza la acción concreta en torno a problemas u oportunidades concretas, según objetivos, actividades, metodologías y metas. Un programa puede, por ejemplo, organizarse en varios proyectos.

Un proyecto trasciende -y se vuelve programa- en la medida en que los integrantes lo hacen suyo, lo interiorizan y velan porque se respete y mantenga (Piña, 1998). En resumen, el programa puede entenderse como un conjunto organizado, coherente e integrado de actividades o procesos para lograr un fin, teniendo en cuenta los tiempos y la priorización de estrategias, acciones a desarrollar. El proyecto hace referencia al conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas para la consecución de los objetivos establecidos en el programa.

Pensamiento crítico y reflexivo en niños de 4 y 5 años

Las definiciones que se encuentran acerca del pensamiento crítico son numerosas y variadas. Todas convergen en que el pensamiento crítico y reflexivo hace referencia a la capacidad para evaluar y cuestionar con criterios racionalmente justificados la validez de cualquier teoría, creencia, afirmación o fuente de información.

Huitt (1998) define el pensamiento crítico como la actividad mental disciplinada de evaluar argumentos o proposiciones y hacer juicios que puedan guiar el desarrollo de las creencias y la toma de decisiones. Para Chance (1995) se trata de la habilidad de analizar hechos, generar y organizar ideas, defender sus opiniones, hacer comparaciones, hacer inferencias, evaluar argumentos y resolver problemas.

La educación temprana se convierte en el escenario adecuado para desarrollar el pensamiento crítico en los niños, pues según López (2003), lo propio de la reflexión consiste en despertar ciertos dinamismos humanos mentales que todos poseen, pero que no llegan a desarrollarse por falta de orientación para ello. En ese sentido, el pensamiento crítico es una capacidad de reflexión intencional para generar ideas, juicios y argumentos acerca de las situaciones de la realidad que involucran a los niños.

Baño (1998) define la participación ciudadana como intervención de los particulares en actividades públicas en tanto portadores de intereses sociales. En la misma línea, Fernández de Mantilla (1999) define a la participación política como el conjunto de actividades, interacciones, comportamientos, y actitudes dadas al interior de una sociedad en forma individual o colectiva, dirigidas a explicar o influir parte en el proceso de decisiones políticas. Así, uno de los campos en los que se manifiesta el pensamiento crítico y reflexivo de los niños, es precisamente el campo de la participación.

Justificación

En aras de un proceso de paz sostenible y duradero que ha iniciado una trayectoria formal en nuestro país, y del que se espera una continuidad creíble, es conveniente caracterizar prácticas pedagógicas e institucionales que promuevan el desarrollo de habilidades relacionales en la Primera Infancia, dado que, las generaciones que ahora viven la niñez serán las encargadas de asumir la época del post acuerdo logrado recientemente entre el gobierno y las fuerzas armadas revolucionarias de Colombia.

En ese sentido, es importante reconocer los datos e información sobre las realidades y necesidades específicas de los niños en Colombia, para generar intervenciones acordes a dichas necesidades y características particulares de la población infantil en cada región, divulgando experiencias positivas en el ámbito educativo que se puedan replicar en todo el país, promoviendo espacios de escucha y participación de los niños.

A nivel institucional, el desarrollo de este proyecto es importante porque a pesar de que el

programa “Constructores de Paz” lleva 22 años de vigencia, no existe una sistematización de dicha experiencia que pueda ser divulgada ni compartida con la comunidad encargada de la atención integral a la primera infancia. La divulgación de esta exitosa experiencia podría usarse como una iniciativa municipal que podría ser implementada en el sector educativo público y privado, adecuándose a las condiciones específicas de las poblaciones interesadas en promover espacios de participación para los niños más pequeños.

En la medida en que se generen herramientas en la primera infancia para asumir la gran tarea de acompañar, construir conocimiento y desarrollar capacidades de pensamiento crítico y reflexivo en los primeros años, la sociedad estará fortalecida para asumir de manera más consciente los alcances del posconflicto, teniendo en cuenta los tres factores expuestos en los párrafos anteriores: generar una visión más integral de los niños, asumirlos como ciudadanos del hoy y del mañana, y darse la oportunidad de escucharlos realmente para promover su participación.

Al hablar de primera infancia, se parte de una mirada activa del niño, que va más allá de considerarlos únicamente víctimas del conflicto armado. Por el contrario, se asume que todos los niños son capaces de participar, de generar otros puntos de vista que converjan en el bien común. Al destacar que cada uno tiene su propia voz, se fomenta la cultura de la responsabilidad (Nussbaum, 2010), puesto que se permite una manera diferente de involucrar a la primera infancia en este proceso.

El presente trabajo es importante, en la medida en que debate la visión de concebir a los niños únicamente desde el lugar de víctimas, para reivindicarlos como agentes generadores de cambios sociales; en la medida en que se les reconozca sus múltiples capacidades y posibilidades y realmente se les den cosas serias para hacer, podrán hacerlas (Holdsworth, 2005).

Esto contribuye a mantener la democracia participativa del país, en vista de que una nación es democrática en la medida en que sus ciudadanos participan. La confianza y la competencia para participar deben adquirirse gradualmente con la práctica (Hart, 1993) por lo cual deben existir oportunidades crecientes para que los niños participen en cualquier sistema que

aspire a ser democrático y particularmente en aquellas naciones que ya lo son, como es el caso colombiano.

Desde la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia, se ha empezado a promover la concepción de los niños como ciudadanos, en tanto se reconoce que los conceptos de participación y ciudadanía corresponden a una construcción cultural que se desarrollan en contextos de cambio y movimiento. (MEN, Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia, 2015). Además, parten de que la ciudadanía y la participación no se enseñan desde el discurso, sino que se interiorizan en la medida en que se viven cotidianamente algunos valores y principios éticos en torno a sí mismo, con sentido colectivo y del bien común: la confianza, el respeto, la cooperación, la solidaridad y el afecto, son algunos de ellos.

Acosta & Pineda, (2006), sostienen que hablar de la ciudadanía en los primeros años de la vida implica plantearse las posibilidades de comprender los procesos de socialización primaria como procesos de socialización política, es decir, como procesos de restitución de libertades políticas y de ejercicio de derechos y de asunción de responsabilidades. Esto demanda que las instituciones educativas democraticen sus relaciones en tanto puedan comprender que es desde la cotidianidad de las interacciones, desde donde se forjan los primeros aprendizajes para la capacidad de incidencia, cambio y transformación. Por tanto, los espacios de participación inciden en la promulgación de valores y actitudes de tolerancia, escucha, inclusión y respeto por la diversidad.

En ese sentido, este proyecto busca aportar la caracterización de una experiencia en educación inicial como el programa *Constructores de Paz*, que es una estrategia pertinente que parte de pensar en los niños y niñas como interlocutores válidos, como agentes de derecho, con capacidades para participar en la promoción, protección, y vigilancia de sus derechos, expresando su opinión, argumentando y contribuyendo a la construcción de alternativas democráticas en una sociedad que necesita urgentemente mayores esfuerzos por concretar-para todos- la inclusión, la equidad y la justicia. Se trata, entonces de empoderar a los niños, de hacer visibles sus participaciones y acciones en la sociedad, además de abandonar la mirada de que los niños sólo

pueden ser objetos de estudio, más que participantes y actores socialmente reconocidos.

De otra parte, investigaciones recientes acerca del desarrollo del cerebro arrojan nueva luz sobre la influencia formativa de las experiencias vividas en la primera infancia. En los primeros años de vida, el cerebro del niño genera entre 700 y 1.000 nuevas conexiones neuronales por segundo, un ritmo que después decrece. Estas primeras conexiones son la base sobre la que se construyen las conexiones posteriores (UNICEF, 2016). De esta manera, es determinante el tipo de experiencias y aprendizajes que se posibiliten durante la educación inicial.

Desde una perspectiva psicosocial, se asume que el desarrollo de los niños sucede en el marco de relaciones sociales. Cuando dichas relaciones sociales se ven afectadas, se puede suponer que el desarrollo de los niños también se ve afectado de una u otra manera. Sin embargo, si los niños han desarrollado tempranamente herramientas de pensamiento crítico y reflexivo, su capacidad para participar irá en aumento y podrán asumir de mejor manera las afectaciones de las relaciones sociales en las que están inmersos. En ese sentido, las investigaciones de Hart (1993), Mayall (2013), Salmon (2008) y Pávez (2012), lo confirman.

Alcances de este trabajo de investigación

El alcance de este trabajo de investigación se enmarca en la generación de conocimiento sobre una experiencia consolidada en el campo de la Educación Inicial frente a la construcción de paz en Primera Infancia a partir de una sistematización de experiencias. Sistematizar y dar a conocer dicha experiencia permite que los agentes educativos, instituciones y secretarías de educación puedan visibilizar formas de incidir en la formación de los niños pequeños, promoviendo aspectos relacionales, capacidades de pensamientos reflexivo y participación.

En mi rol como licenciada, educadora y pedagoga, con experiencia de más de 10 años en el campo de la educación, me parece vital sistematizar y promulgar este tipo de experiencias. Por lo tanto, este trabajo de investigación responde a la necesidad de conocer experiencias en el campo de la Educación Inicial que se relacionen con la construcción de paz, para promover espacios y estrategias afines con las capacidades de los niños pequeños. Este alcance está estrechamente relacionado con la demanda que les hace a los estudiantes la línea de formación en

Conflicto Paz y Reparación en la Maestría en Psicología con énfasis en investigación que ofrece la Universidad del Valle a profesionales afines al campo de la educación, que participan en la Atención Integral a la Primera Infancia, no necesariamente psicólogos.

La problemática de investigación de este proyecto se concentra fundamentalmente en la sistematización de una experiencia de Educación Inicial realizada en la ciudad de Cali. El interés se centra en contribuir a la ampliación de la base empírica de experiencias en Educación Inicial de la ciudad que podrían ser utilizadas para fines de planeación, proyección, diseño, discusión, evaluación de otros programas y estrategias para trabajar con niños pequeños. En este marco, los elementos que definen los alcances de esta propuesta son los siguientes:

1. Esta sistematización se basa en investigación empírica disponible en la institución educativa donde opera el programa en el momento de la investigación. Esto implica que no se está teniendo en cuenta información de los niños que no esté registrada en la base de datos de la institución. Dicha base de datos se obtuvo a partir de fichas, planeadores, formatos de la institución.
2. La sistematización de la información se realizó en un lapso de 9 meses. Al final de este tiempo se contó con la información que se encuentra en el apartado de resultados.
3. La sistematización del programa Constructores de Paz busca enfatizar aspectos relacionados con desarrollo de capacidades de pensamiento crítico y reflexivo, habilidades relacionales y participación, entre otros.
4. Esta sistematización busca ser una estrategia en el tiempo. Es decir, busca brindar elementos que fortalezcan el tejido social de la comunidad educativa con el fin que ésta pueda realizar posteriormente acciones similares o tener referencias de base para futuras propuestas educativas.
5. La sistematización será compartida y socializada con la comunidad educativa, pues representa un articulador que tendrá implicaciones directas en el mejoramiento de las prácticas dentro de la comunidad.
6. La sistematización ofrece elementos de ampliación de conocimientos, posibles opciones de replicabilidad en ámbitos educativos similares, o adaptación de las estrategias a las necesidades de las comunidades donde se desee ser retomada la experiencia.

Capítulo II. Antecedentes bibliográficos: Elementos para un marco de experiencias previas

La década de los 80 presentó una apertura de diversas disciplinas al estudio de la infancia y su impacto en las sociedades. Se trascendió la mirada estructuralista y se generó un interés dentro de una visión funcionalista en las ciencias sociales. Dicho funcionalismo empezó a pensar en los niños como agentes, como personas que contribuyen al desarrollo de la sociedad. La Sociología, Psicología, Pedagogía, Filosofía y Geografía, brindaron las investigaciones más importantes en el desarrollo de las visiones de niñez y participación política.

Existe un campo de estudios emergente llamado Sociología de la Infancia que comprende a la niñez como una categoría permanente en la sociedad, y como un fenómeno socialmente constituido (Pávez, 2012), que tiene en cuenta a los niños y niñas como actores sociales que están en la capacidad de participar de diversas maneras en la vida social, pese a que la mayoría de las veces, esta participación se torna invisible.

Mayall (2013) ofreció reflexiones sobre cómo y por qué la sociología de la infancia se ha desarrollado, con qué precursores ha contado y en qué contextos se ha situado. Uno de los principales aportes de esta investigadora radicó en el reconocimiento de los niños como miembros importantes de la sociedad y no como objetos pre-sociales u objetos de socialización; sino como miembros que contribuyen como agentes al bienestar de la sociedad. Esta visión trascendió el interés de los entes políticos de considerar a los niños como potenciales adultos, es decir, como lo que pueden llegar a ser; y por la incidencia que pueden tener en el desarrollo económico, político y social de las comunidades en las que se encuentran.

Gaitán (2006) y Rodríguez (2007) sostuvieron que estudiar la situación de los niños como “potenciales adultos” tiene un interés único por las consecuencias futuras que tendrán las condiciones de vida presentes, restando importancia al impacto de éstas en el momento actual de la vida de los niños. Así que la Sociología de la infancia buscó restituir estos intereses potenciales, para abocarse en un análisis profundo de lo que los niños pueden hacer como sujetos sociales.

En esencia, la Sociología de la Infancia argumentó que los trabajos sobre la sociedad tienen que incluir a todos los miembros que lo constituyen: la variable social, grupos que conforman la sociedad, y los niños no son ajenos a estos factores. Pavez (2012) afirmó que los diversos enfoques de la Sociología de la Infancia rechazan el reduccionismo de separar lo individual de lo social al tomar una distancia crítica explícita de la visión que sitúa a las niñas y los niños como seres pre-sociales y a la infancia como una etapa transitoria hacia la vida adulta. Desde este punto de vista, la comprensión de la niñez implica relacionarla con la familia, la escuela, la comunidad y los espacios que habitan los niños.

Es en este punto donde aparecieron las Geografías de la Infancia, pues los geógrafos se han centrado en los espacios cotidianos de la infancia: el hogar, la escuela, y la ciudad, y han explorado cómo cada uno, a través de la variación medidas, controla y regula los cuerpos y las mentes de los niños. Varias investigaciones han dado cuenta de los aportes de esta disciplina: Danby, Davidson, Ekberg, Breathnach y Thorpe (2016) definieron el lugar como una forma de entender y conocer el mundo, y las conexiones de las personas con el lugar. Su investigación radicó en cómo los niños preescolares construyeron el sentido de lugar a partir de la manipulación de la aplicación de Google Earth TM. A través de un estrecho análisis de los niños en edad preescolar se evidenciaron las interacciones momento a momento entre sí, y su compromiso con las imágenes de la pantalla de monumentos y edificios con las que estaban familiarizados, entendiendo las imágenes globales como lugares vinculados a sus propias vidas.

De otra parte, Gallagher (2008) realizó un análisis a partir de un grupo focal con enfoque participativo para mostrar cómo el poder y el manejo de las relaciones de poder pueden ser aprovechadas por los niños, repercutiendo en la manera de implementar técnicas de participación en las investigaciones realizadas con y para ellos. Los escenarios de la construcción de paz y espacios de posconflicto también es un tema álgido para las Geografías de la Infancia. McAlister, Scraton & Haydon, (2014), mostraron el impacto de los lugares de conflicto en Irlanda del Norte y cómo los niños vivieron dicha transición hacia el posconflicto, quienes mostraron un impacto positivo hacia el reconocimiento de sus tradiciones culturales, haciendo más rápida y posible la restitución del tejido social.

La propuesta Reggio Emilia es un excelente ejemplo de la pedagogía de la escucha y de las nuevas visiones que se pueden implementar en las aulas escolares. Esta pedagogía se basa en la escucha, entendida ésta no solo como recibir estímulos auditivos, sino principalmente como la habilidad de entender al niño en sus cien lenguajes, que para Malaguzzi (creador de esta corriente) son las cien maneras diferentes que tienen los niños para expresarse. El enfoque Reggio Emilia es una propuesta educativa que ve a los niños como seres llenos de potencialidades, capaces de crear y construir su aprendizaje, en un ambiente propicio para ello. En ese sentido, es un reto de las instituciones educativas incluir en su plan de estudios espacios para que se evidencien las capacidades y la disposición de los estudiantes para actuar sobre su aprendizaje, para generar ideas valoradas por el maestro, para permitírseles una verdadera escucha.

De esta manera, el reto fundamental sobre cómo y qué aprenden los estudiantes, está inscrito en los roles dentro de la sociedad. Tomarlos en serio apela a tratarlos con respeto y considerar realmente sus opiniones, ideas y sugerencias en las situaciones que les competen, como miembros activos de la comunidad. Este argumento también es válido para el caso de los niños. Hart (1993) lo plantea tempranamente al hablar de la Escalera de la participación, en la que se presentan varios niveles para determinar si se promueven verdaderos procesos de participación, o si, en ocasiones, solo se genera una participación de carácter simbólico.

Por lo tanto, los verdaderos espacios de participación deben ser lugares de intercambio y encuentro de ideas, y el primer paso para que los niños y niñas participen es motivarlos y hacerles entender que su participación es imprescindible en todas las esferas, que su voz cuenta. Esto significa que hay que ayudar a los niños a darse cuenta de que ellos saben, de que ellos también generan ideas válidas para entender la realidad que los circunda. En ese sentido, los niños pueden jugar un papel valioso, si cuentan con espacios para la participación, reconociendo sus capacidades y derechos, para que a partir de un pensamiento reflexivo y crítico puedan actuar en sus comunidades (Apud, 2001).

El campo de la psicología ha dado un paso importante al pasar de una Psicología del Desarrollo, a una Psicología enfocada en el cambio cognitivo. Estas nuevas visiones del campo

deberían apuntar a la recuperación del punto de vista de los niños pequeños, de las particularidades de su desarrollo y de los mecanismos de cambio que los caracterizan (Ordóñez, 2013). A esto es a lo que apunta el cambio cognitivo, a mirar desde otras perspectivas el papel dinámico, activo y cambiante de los niños pequeños en relación con la sociedad y la comunidad donde se encuentran.

La filosofía, por su parte, aportó desde la propuesta de Mathew Lipman denominada Filosofía para niños (FpN), la cual consideraba que los niños no van a la escuela a “absorber” conocimientos y respuestas dadas por el maestro, sino que se aprende conjuntamente a través de experiencias, reflexiones, ideas y conocimientos, desarrollando el pensamiento crítico.

Para Lipman (2003), el pensamiento crítico presupone habilidades y actitudes que se desarrollan según cuatro categorías: la concepción u organización de la información, el razonamiento, la traducción y la investigación. Para este autor, el pensamiento crítico se ha basado en cuatro componentes esenciales. En primer lugar, el uso de criterios determinados (los individuos, cuyas conductas cognoscitivas se pueden asociar a una forma de pensamiento crítico, utilizan criterios determinados para evaluar los términos de sus afirmaciones. En segundo lugar está la autocorrección (los individuos pueden involucrarse en una búsqueda activa de sus propios errores, pensando en la auto-corrección), en tercer lugar está la sensibilidad al contexto (los individuos pueden desarrollar un pensamiento flexible que permita reconocer que diversos contextos requieren diversas aplicaciones de reglas y de principios) y el último componente es que el resultado es el buen juicio, es decir, que se combaten las opiniones no fundamentadas y las acciones irreflexivas.

Este planteamiento de la FpN se apoya en algunas investigaciones empíricas como las señaladas por Gorard, Huat y Siddiqui (2015), y Camden (2015), las cuales mostraron que la implementación de un programa para enseñar a los niños pequeños los fundamentos del pensamiento filosófico en las escuelas del Reino Unido, tuvo repercusiones positivas posteriores en el desempeño de herramientas críticas para el análisis y progreso en áreas afines a las matemáticas y la comprensión lectora.

Créditos de las fotografías

Fotografía Figura 1	Archivo Institucional
Fotografía Figura 2	Archivo Institucional
Fotografía Figura 3	Archivo Institucional
Fotografía Figura 4	Germán Escobar
Fotografía Figura 5	Germán Escobar
Fotografía Figura 6	Germán Escobar

Capítulo III. Aspectos Metodológicos de la Sistematización de la Experiencia

Cuando se trabaja con niños, o con investigaciones para evaluar programas que los involucran, el asunto de las metodologías y los métodos constituye un factor clave. La problemática que aborda este estudio, y el tema que la convoca, delimitan la metodología en una visión centrada en lo cualitativo del diseño de investigación. La ruta metodológica que se plantea es la siguiente:

Creación del programa	Evolución y Cambios	Prácticas que lo promueven
¿Por qué y para qué fue creado? ¿Incidencias con la época social del país?	¿Qué cambios ha tenido? ¿Bajo qué criterios o necesidades han surgido esos cambios?	¿Cómo funciona el programa? ¿Qué evidencias lo respaldan?

Tabla 1. Ruta metodológica

Este es un estudio descriptivo enmarcado en la Investigación Evaluativa, a partir de un estudio de caso que propone en primer lugar, una sistematización de experiencias. Para ello, se recurrió a estrategias documentales, pues la fuente de la información se encuentra en los documentos institucionales y reservorios que se detallan más adelante. En este caso, el trabajo de investigación se ocupa de la sistematización como parte fundamental de una Investigación Evaluativa que puede desarrollarse posteriormente.

El estudio de casos en educación busca un conocimiento profundo de la implantación de los programas e innovaciones curriculares, y al mismo tiempo ofrece la posibilidad de ir más allá de la experiencia descrita (Vázquez & Angulo, 2003). Para esta investigación, el estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción; es decir, el estudio de hechos específicos y recolección selectiva de información que permite captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado. Lo anterior cohesiona con la metodología de investigación evaluativa por medio de una sistematización de experiencias.

En su forma investigativa, la evaluación establece criterios claros y específicos que

garanticen el éxito del proceso, reúne sistemáticamente información, pruebas y testimonios de una muestra representativa de las audiencias que conforman el programa u objeto para evaluar, traduce dicha información a expresiones valorativas y las compara con los criterios inicialmente establecidos y finalmente genera conclusiones (Correa, Puerta, & Restrepo, 1996).

La sistematización es un método de investigación cualitativa, que permitió construir conocimientos a partir de la reflexión crítica acerca de las experiencias vividas en proyectos o programas sociales. Se ubica usualmente dentro de un paradigma interpretativo porque se fundamenta en la epistemología dialéctica e interpretativa, es decir que no hay distancia entre el investigador(a) y el objeto investigado. Como todo método de investigación cualitativa tiene una trayectoria metodológica, es decir las etapas que son recorridas durante el proceso de preparar y desarrollar la sistematización (Gordon, 2010).

De acuerdo con Gagnetten (1990), la sistematización es el proceso por medio del cual se hace la conversión de la práctica a la teoría, implica reproducir conceptualmente la práctica, lo que supone aprender a pensar desde el hacer. Para ello, plantea una secuencia de acciones: en primer lugar, propone la reconstrucción de la experiencia a través de un relato descriptivo, seguido por el análisis de la experiencia centrándose en el propio discurso de las personas que participan. La conceptualización dice, surge de la reconstrucción teórica de los diferentes elementos captados, o interpretados.

Una vez obtenidos todos los datos de la experiencia, el trabajo de sistematización se apoyó en software cualitativo (Atlas TI) para el análisis de la información y también en Excel para el procesamiento de datos numéricos. El diseño de triangulación consistió en recoger datos tanto cuantitativos como cualitativos. Se realizó el estudio en una sola etapa con lo cual simultáneamente se recolectó, procesó y analizó la información obtenida. Para este estudio, la triangulación se entendió como herramienta de comparación de diferentes tipos de datos.

Diseño

Esta investigación tuvo como diseño el estudio de caso, a saber, el programa Constructores de Paz. Para comprender la dinámica del programa, su funcionamiento y las

estrategias que contiene, se usaron diversos métodos de recolección de la información: entrevistas, revisión y análisis de documentos, toma de vídeos, análisis de dibujos, entre otros.

De acuerdo con lo planteado por Stake (2012), un estudio de caso, como el que se usó aquí, supuso entenderlo como un proceso de investigación acerca del caso y el producto de esa investigación. Por eso, se hizo un recorrido por los inicios del programa, se analizó la población de niños que se ha relacionado con él, se presentaron y analizaron algunas de las prácticas pedagógicas que lo sustentan, que además se encuentran en consonancia con los Fundamentos políticos técnicos de la gestión de Cero a Siempre (MEN, 2013) y los Referentes Técnicos para la educación integral en el marco de la atención integral (MEN 2014). Es decir, que este estudio de caso buscó obtener un mejor entendimiento y comprensión de todo el proceso que se ha llevado a cabo durante los 22 años que lleva el programa Constructores de Paz en curso.

Este diseño sigue de cierta manera lo planteado por Stouffer (citado en Denzin & Lincoln, 2012), pues se basa en:

1. La naturaleza del caso, en particular en su actividad y funcionamiento;
2. sus antecedentes históricos;
3. su ámbito físico;
4. otros contextos como el político y social.

Para una comunidad de investigación, el estudio de caso optimiza el entendimiento al perseguir cuestiones de investigación académica, que, en este caso, apuntan a evidenciar el proceso que ha seguido el programa Constructores de Paz, y las habilidades de pensamiento crítico y reflexivo que pueden desarrollarse tempranamente en los niños. Así pues, se trata de un trabajo narrativo, reflexivo y analítico, que se puede enmarcar como un estudio de caso intrínseco (Denzin & Lincoln, 2012), que apunta a describir todo el proceso y evolución del programa en sí y de las prácticas en que se enmarca.

Para la presentación de los resultados, se hará uso de instrumentos cualitativos y cuantitativos, pues la recolección de la información permite este tipo de análisis. La triangulación, término con el que se conoce esta manera de operar con los datos, con frecuencia ha sido considerada un proceso de usar percepciones múltiples para aclarar el significado, las

experiencias, la caracterización de las prácticas entre otras. (Denzin & Lincoln, 2012). Además, la experiencia de casos según Stake (citado en Denzin & Lincoln, 2012), sigue prácticas disciplinadas de análisis y de triangulación para lograr extraer lo que merece llamarse conocimiento experiencial.

En la misma línea, es importante reconocer que el estudio de caso facilitó la transmisión de la experiencia de los actores y los participantes (directivas, maestras, niños), como también la experiencia de estudiar el caso. Además, la investigadora hace parte de la institución en calidad de maestra, lo que incide en la afinidad con el programa y permea la propia experiencia brindando mayores posibilidades de una narrativa que conlleve a una experiencia vicaria por parte de los lectores, ampliando la percepción de los acontecimientos.

Procedencia de los datos

Los datos que se van a utilizar en este trabajo proceden directamente de los archivos físicos y digitales del Colegio Helen Keller. Sin embargo, estos archivos no se encuentran organizados por lo cual la metodología procedió a una Sistematización de Experiencias del programa Constructores de Paz, que se empezó a realizar en el año de 1995. Es importante aclarar que la institución cuenta con dos sedes, una ubicada en el barrio Pance y otra en el barrio de Santa Isabel. La experiencia que se sistematiza tuvo sus inicios en la sede de Santa Isabel, en el año mencionado y luego se empezó a promulgar en la sede de Pance. Los datos que aquí se presentan corresponden únicamente a la sede de Santa Isabel, donde se originó inicialmente el programa.

Acceso a datos

Los archivos a los cuales la investigadora tuvo acceso en el momento del trabajo con permiso de la institución fueron los siguientes: documentos de política institucional, archivo fotográfico, archivos de video, transcripciones de talleres, planeaciones institucionales, producciones de los niños, cuentos, poesías, canciones, guiones para funciones de títeres, cartas de los padres de familia, entre otros. Dichos archivos digitales sólo se encuentran en los reservorios mantenidos por las directivas de la institución que han ido compartiendo paulatinamente con la investigadora.

Sin embargo, pese a la variedad de archivos que ya se tienen, hacía falta elaborar y llevar a cabo entrevistas en profundidad a las creadoras del programa y maestras, vinculadas al programa Constructores de Paz. Se realizaron un total de 6 entrevistas en un lapso de cuatro meses, entre marzo y junio del presente año, dentro de las instalaciones del jardín.

Una vez recogida toda la información, y desarrollada la sistematización de experiencias, se hizo una selección de material para analizar en profundidad sobre la participación de los niños promovida por el programa, así como el manifiesto de las herramientas de pensamiento crítico y reflexivo que dicho programa impulsa.

Los temas que suscitaron los dibujos seleccionados de los niños fueron: Discusión colectiva sobre acciones de paz, lectura de cuentos relacionados con el programa, poesías, canciones, funciones de títeres, entre otros, debido a la relación que estos temas tenían con el programa en cuestión. En el momento se cuenta con un registro fotográfico de alrededor de 3500 archivos.

Todos estos elementos que se han mencionado reportan información sobre la planeación, el desarrollo y el alcance del programa al interior de las familias y en la relación cotidiana de los niños con sus pares y maestras.

Base de datos

Las entrevistas, los archivos fotográficos de los dibujos de los niños, los videos, las cartas de los padres, fueron analizados con el software ATLAS TI. Los datos numéricos fueron analizados con Excel.

Selección de fuentes de información

Como se ha mencionado anteriormente, la información utilizada está constituida por los documentos y archivos recogidos que dan cuenta del proceso del programa “Constructores de Paz” en el Jardín Infantil Helen Keller.

También hacen parte de la información las entrevistas en profundidad aplicadas durante el proceso de investigación.

El material aquí presentado fue seleccionado por su implicación en el programa, por la

fundamentación filosófica y pedagógica en la que está cimentada la propuesta educativa, y por las prácticas educativas más relevantes durante el tiempo en que se ha aplicado el programa.

Capítulo IV. Resultados y Discusión de la caracterización del programa Constructores de Paz

La presentación de resultados que se ofrece a continuación en este capítulo tiene cuatro elementos importantes: Conciencia de las emociones, sentimientos y acciones, sentido de interdependencia, concepción del niño y acciones de paz.

En lo referente a la Conciencia de las emociones, se centra la mirada en aspectos que corresponden a las maneras que se usan para propiciar en los niños la expresión de emociones: cuentos, canciones, poesías, juegos, obras de títeres, dramatizaciones, entre otros. Estos mismos aspectos se encuentran en lo relacionado con el Sentido de Interdependencia, además de las experiencias enmarcadas en el proyecto ecológico, retomando aspectos de la teoría de la mente y la apuesta a la armonización de los pensamientos y sentimientos a través de acciones concretas y coherentes.

Frente a la Concepción de niño, se muestran la visión, misión de la institución y el perfil de las maestras vinculadas al Jardín Infantil. También se abordan los procesos de elección del constructor de paz, la vinculación de las familias al programa y a la experiencia “Decido crecer cada vez más”.

Lo que se pretende con estos resultados es caracterizar la práctica educativa en torno al programa Constructores de Paz, al identificar las estrategias que promueven el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo a través de la observación de algunas interacciones dadas al interior de las prácticas pedagógicas, realización de entrevistas y análisis documental.

Para la obtención de la información, se hicieron procesos simultáneos: entrevistas a algunas maestras y directivas relacionadas con el programa, toma de videos de algunas de las prácticas pedagógicas, toma de fotografías de dibujos de los niños vinculadas con las dichas prácticas, organización de documentación propia del jardín (PEI, postulación al Premio Compartir 2004, Planeaciones), obtención de publicaciones relacionadas con el desarrollo de herramientas tempranas (Perilla, 2002), (Emcali, 2015), realización de una base de datos de los niños beneficiados con el programa desde su creación hasta la fecha y de una base de datos de las maestras vinculadas al jardín en el transcurso del programa.

Como se presentó en el capítulo III, la ruta metodológica se centra en la creación del programa, evolución y cambios y prácticas que lo promueven. A partir de estos procesos, se presenta la Sistematización del Programa en función de la caracterización de ejes centrales del mismo, como se presenta a continuación:

Caracterización del enfoque institucional

El Colegio fue fundado en la ciudad de Santiago de Cali el 20 de octubre de 1969 por dos maestras argentinas: María Esther Gavosto y Mercedes Uriburu. Fue uno de los primeros Jardines Infantiles de la ciudad junto con el Jardín Nacional y el de Libia Arango de Sinisterra. Inició sus labores con 12 niños y niñas y finalizó ese año con 19. Su trayectoria consolidada permite identificar un énfasis sostenible en educación inicial, ajeno a una visión mercantilista, en la que la primera infancia sucumbe fácilmente a la moda.

A finales de 1974, ya contaba con 53 alumnos entre los tres y cinco años; y un personal docente de tres maestras y tres asistentes de aula. En el año 1975 comenzó la jornada de la tarde con niños y niñas de Prejardín. Posteriormente en 1989, se abrió el grupo de Párvulos en esa misma jornada. Para responder a la demanda de las familias que iban poblando cada vez más el sur de la ciudad, en ese mismo se abrió una nueva sede que empezó a funcionar en el sector de Pance.



Figura 1. Primeros niños en el Jardín. Fuente: Archivo Institucional

Durante los primeros años el trabajo pedagógico se nutrió de la rica experiencia del preescolar en Argentina con la correspondiente adaptación a la sociedad y cultura colombiana.

Partiendo de ese bagaje, que propendía por lograr un vínculo afectivo entre los niños y las maestras, favorecer los espacios de observación del entorno, los rincones de aprendizaje, el uso de material no estructurado, y la presencia permanente del juego en la jornada, la institución se fue abriendo a las diferentes corrientes educativas del momento (Reggio Emilia, Waldorf, Montessori).

Igualmente, importante fue el aporte recibido de las autoridades educativas del municipio que acogieron la propuesta de no escolarizar el preescolar y con las que se mantuvo una comunicación muy fructífera en cuanto a orientación y materiales de estudio. En este sentido, es importante resaltar esta visión que se mantuvo en el Jardín desde sus inicios, y sólo hasta el año 2009, fue avalada formalmente por el Ministerio de Educación Nacional al promulgar la política pública denominada de Cero a Siempre (MEN, 2013).

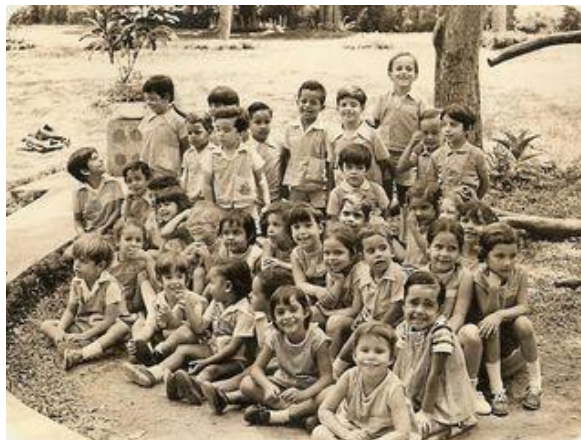


Figura 2. Primeros grupos en el Jardín. Fuente: Archivo Institucional

El Colegio ha mantenido la apertura y actitud de renovación permanente que marcó el rumbo desde sus inicios. La propia experiencia se ha ido transformando para responder a los avances del conocimiento y a los cambios sociales. También se ha contado con la asesoría del Centro de Investigación en Psicología, Cognición y Cultura de la Universidad del Valle; de la Secretaría de Educación y de profesionales en el campo de la psicología, la biología, la gastronomía, yoga, entre otros, que han contribuido al enriquecimiento y actualización tanto del personal docente como del administrativo.



Figura 3. Primeros grupos en el jardín de Pance. Fuente: Archivo Institucional

Actualmente, la metodología de trabajo con los niños, se enmarca dentro de un modelo educativo constructivista-humanista, si se entiende el constructivismo como una manera de acompañar y reconstruir con los niños el conocimiento ya elaborado por la ciencia y la cultura, dándoles espacios para expresar, explorar y asimilar significativamente sus intereses, logrando una participación cada vez más activa y autónoma, en la elaboración de sus conocimientos, destrezas, habilidades, valores, formas de relacionarse. Sin encasillar rígidamente dentro de cualquier metodología, pues, en la práctica se recurre a principios de varias metodologías, como la propuesta por Reggio Emilia, Montessori, Waldorf, entre otros.

Los proyectos de investigación que se organizaron en el año 2002 son uno de los resultados de este proceso de interacción con la investigación, la observación y la puesta en marcha de prácticas que promuevan el cuidado del ambiente y el uso sabio de los recursos naturales. Una síntesis de ellos figura en el anuario del programa Ondas de ese mismo año. También el periódico El Tiempo de Bogotá destacó el trabajo del Jardín a nivel de investigación en su artículo «Los Minicientíficos» donde se reseña el proyecto «Mariquitas benefactoras» realizado en esa fecha con niños y niñas entre cuatro y cinco años (que inició en la sede de Pance).

Debido al impacto positivo de la experiencia del proyecto de mariquitas, se inició un acompañamiento por parte del Centro de Investigaciones en Psicología, cognición y cultura de la

Universidad del Valle, pues hasta entonces el Helen Keller era el único Jardín Infantil de la ciudad que ya exploraba una visión de los niños como científicos, a propósito del texto *Formación De Herramientas Científicas En El Niño Pequeño* (Puche, 2000), que hasta ese entonces empezaba a resonar en la educación pública, en los grados de primaria.

Este texto, y el trabajo con los niños que se desarrolla en el Jardín infantil, apunta a usar cinco herramientas científicas espontáneas que tienen los niños pequeños y se manifiestan en lo que expresan sobre sus pensamientos y sus acciones concretas en las experiencias a las que se enfrentan cotidianamente: clasificación, experimentación, formulación de hipótesis, inferencia y planificación. La propuesta educativa apunta a generar espacios y situaciones que permitan que los niños pequeños usen estas herramientas para la resolución de problemas dentro de experiencias puntuales y significativas.

El Colegio lleva así una experiencia de largo aliento en proyectos pedagógicos que asignan a los niños el rol de investigadores o personas capaces de desarrollar una actividad reflexiva, analítica, de indagación, y de formular preguntas pertinentes e interesantes sobre el mundo que los rodea. Se trata de aprovechar este momento en el que los niños/as están ávidos por encontrar respuestas en las que ponen a funcionar sus mentes de manera imaginativa y creativa. Esa misma capacidad reflexiva se fomenta para ayudarlos a ubicarse positivamente en sus relaciones cotidianas con todo y con todos.

La esencia de la filosofía institucional se puede sintetizar como el respeto y la validación de cada ser humano, cada niño y niña, cada familia, cada maestra, cada directivo, cada colaborador con sus características y peculiaridades individuales. Se busca crear condiciones y estímulos que ayuden a todos a ser mejores personas, comprometidas en esta tarea de vivir, con esa conciencia de sí y del entorno físico y humano que nos incluye. Es decir, la existencia de los otros llama a cada uno a servir al bien común.

Lo anterior se relaciona de manera directa con lo planteado en el Sentido de la educación inicial (MEN, 2014) frente a la sistematicidad de la educación inicial al arreglar y definir criterios para organizar los contenidos y métodos a usar, teniendo en cuenta las características y particularidades de los niños. Además, el mismo documento plantea que la atención integral a la primera infancia en su componente educativo debe propender por estructurar y planear las

acciones y estrategias pedagógicas. Estos componentes de sistematicidad, estructuración y planeación han permanecido vigentes en la propuesta educativa que Helen Keller ha mantenido en sus 47 años de funcionamiento.

Principios y fundamentos de la institución y el programa.

Los principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa en la institución se enuncian de la siguiente manera:

- El ser humano tiene la capacidad para desenvolverse y el derecho a desarrollar esa capacidad a través de una educación permanente.
- Mantener esa dinámica es a la vez su necesidad y su compromiso como individuo y como ser social.

Al proponer acciones conducentes a lograr que las nuevas generaciones se integren a la cultura, y se posibiliten espacios para la formación de seres sociales que puedan aprender a convivir con otros y cuidar el entorno que los rodea, se está en consonancia con la política pública que busca generar condiciones de bienestar para todos los miembros de la sociedad. Los principios y fundamentos son afines con esta perspectiva y se encuentran en la misma línea de lo expuesto en el Sentido de la Educación Inicial (MEN, 2014).

La visión institucional centrada en la experiencia significativa

Se busca que los egresados del Jardín mantengan en su memoria y en el fondo de su corazón esos primeros aprendizajes sobre el valor de cada ser humano, el respeto por la vida, el cuidado del entorno, la relación respetuosa y solidaria con los otros, y que proyecten a los demás esos aprendizajes fundamentales, los amplíen y los consoliden a lo largo de su vida. Lo cual sigue la línea de contribuir al proceso de potenciamiento de las capacidades, las estructuras y las dotaciones que tienen los niños a partir de las experiencias que disponen con el medio y los adultos con quienes interactúan (MEN, 2014. Pg.42)

La experiencia como misión

El jardín se define como una institución dedicada a la Primera Infancia, que se enfoca en enriquecer la experiencia de vida de los niños, sus familias y de todos los integrantes de la comunidad educativa, al confiar en el alto potencial humano de cada uno, que les permite

reflexionar y actuar sobre sus interacciones con todo y con todos. Busca desarrollar valores, actitudes y herramientas que contribuyan a la construcción de relaciones cada vez más armónicas, en la búsqueda del bien común.

En el compromiso para lograrlo, el Jardín brinda un espacio físico seguro y una acogida amable y profesional que ofrece a los niños y niñas un encuentro con los otros fuera de casa que estimula las potencialidades de su mente, de su sentir, y de su voluntad. Así pueden contar con herramientas para enfrentar los sucesivos desafíos individuales y sociales que plantea la experiencia de crecer en relación armónica.

Lo anterior, permite acentuar en el momento presente al niño en toda su dimensión experiencial, en el aquí y el ahora. En este sentido, el Jardín no responde a las dinámicas de una institución preescolar que propende por un aprestamiento para la vida escolar formal. Tanto la misión como la visión que se han presentado, se concentran en el momento presente de la experiencia de los niños, y no en la preparación para un momento posterior.

Este es el corazón de la singularidad del Jardín Infantil Helen Keller, que pone de manifiesto la concepción de niño en su momento actual, con sus capacidades y potencialidades, abandonando su valorización como futuro adulto, sino como sujeto de experiencias que puede interiorizar el respeto por la vida, la relación armónica con sí mismo, con otros y con el entorno, a partir de la interacción con sus pares, maestros, familiares, y ambiente natural, posibilitando espacios de reflexión y análisis de las situaciones que vive.

Fines de la institución

Para el Jardín Helen Keller, la formación, enfocada en lo humano, busca despertar la sensibilidad hacia los otros y su entorno, inspirando y generando en la comunidad educativa valores como el respeto, la participación, la colaboración, el compromiso, la paz y la amistad, entre otros.

Los fines de la institución se sintetizan en:

- Desarrollar la capacidad de relacionarse en armonía consigo mismo, con los demás, con las circunstancias cotidianas y con el entorno.
- Desarrollar la capacidad de construir el conocimiento o aprender a aprender.

- Desarrollar libertad con un sentido de responsabilidad.

Para ello, el Colegio apunta a la formación de un ser humano integral que desarrolle actitudes y capacidades que le permitan establecer relaciones armónicas y constructivas con el mundo que le rodea, llegando a ser lo que se quiere para el beneficio propio y el de los demás. En este sentido, cobra vital importancia la visión de niño que se maneja dentro de la institución, pues se asumen a los niños como seres buscadores de nuevas experiencias, exploradores, dinámicos, sensibles ante el entorno y, sobre todo, capaces. Se respeta la individualidad de cada niño y se propician espacios de escucha, que dan a los niños la voz para expresar sus pensamientos, sentimientos, deseos e inquietudes de una manera espontánea y autónoma.

Por lo anterior, los docentes asumen las diferentes características de los niños, involucrándolos en experiencias que les permitan reconocerse a sí mismo y a los demás en un contexto más amplio, a través de los diferentes programas institucionales y estrategias pedagógicas. Además, por ser una institución para la primera infancia que no cuenta con el grado Transición, conserva libertad para no escolarizar a los niños, dejando de lado, por ejemplo, la “obligatoriedad de la cátedra de paz”, para dar cabida a un trabajo más consistente en el diario vivir que permita sensibilizar a los niños hacia sí mismo, hacia el otro y hacia el entorno.

Lo que se destaca en la institución, respecto de otras que prestan un servicio similar, es la manera en que se concibe al niño, como se ha descrito anteriormente, y la consecución de prácticas y retos, tanto para los niños como para las familias, coherentes con esta visión. Por ejemplo, una de las propuestas consolidadas para los niños del último nivel, consiste en que los niños decidan crecer cada vez más al apropiarse de habilidades de autocuidado como comer por sí mismos, dormir en su habitación, bañarse solos, vestirse solos, tener disposición para cepillarse los dientes, y atenderse en el baño. No se trata de una lista de tareas que los niños tienen que cumplir en un lapso determinado, sino de una serie de retos que posiciona a los niños dentro de las dinámicas familiares como seres autónomos que aportan a un clima familiar más armónico.

Durante los últimos 10 años, se ha mantenido constante por periodo lectivo uno a dos grupos de caminantes, tres a cuatro grupos de párvulos, tres grupos de prejardín y dos grupos de jardín. Dadas las necesidades sociales que se presentan frente al horario laboral de los padres,

este año lectivo 2017-2018, se dio apertura al grupo de Caminantes en la jornada de la mañana, que venía funcionando en la tarde.

Como parte del trabajo que se realiza con la población infantil, tanto a nivel pedagógico como a nivel de acompañamiento a las familias, el colegio ofrece cada año Escuela para padres, taller de abuelos, socializaciones de los trabajos de los niños y reuniones individuales con cada familia, con el fin de aunar esfuerzos y estrategias que redunden en el bienestar de los niños y sus familias. El jardín mantiene su filosofía y su mirada en la formación del ser, y se traduce en la práctica mediante la aplicación del programa Constructores de Paz, abordado más adelante.

Así, la institución se ha enfocado desde su fundación a la luz de lo que recientemente se han determinado como estrategias, marcos y enfoques pedagógicos. Además, se ubica con una experiencia consolidada frente a las directrices dadas por el MEN en los Referentes Técnicos (MEN,2014), y las prácticas pedagógicas se fundamentan en la escucha activa, la relación entre las maestras y los niños, las experiencias y las posibilidades de expresión abierta y espontánea de los niños (ONU,2009).

El planteamiento de la institución frente a la necesidad de promover el desarrollo del pensamiento y los niños para la paz, el respeto por la diversidad, la empatía y la expresión espontánea de ideas y opiniones se concreta a diario, en las interacciones que se observan en los diferentes espacios educativos. Se generan espacios de conversación, de escucha, de validación de diferentes puntos de vista frente a una misma situación, y además, se proponen preguntas que trascienden “la respuesta correcta” para dar lugar a diferentes hechos o visiones de la realidad de los niños. La relación con el entorno a partir de observación de aves, exploración de ambientes naturales, siembra, cuidado de la huerta, mantenimiento del lombricomposto, genera múltiples experiencias para este fin.

Caracterización de los espacios físicos para la Educación Inicial: la presencia de las actividades rectoras.

La institución educativa Jardín Infantil Colegio Helen Keller, cuenta con dos sedes. La primera, fundada en 1969, se encuentra ubicada en la Carrera 37 A #4-21, en el barrio Santa Isabel, y pertenece a la comuna 19. La segunda, ubicada en el sector de Pance, fue fundada en el

año de 1989, y se encuentra en la Carrera. 127 #18-260. La sistematización de experiencia que se plantea en este trabajo se centra en la sede ubicada en Santa Isabel.



Figura 4. Instalaciones del Jardín Infantil Helen Keller. Fuente: Germán Escobar.

Como se mencionó anteriormente, el Jardín ofrece atención a los niños desde 18 meses de edad, hasta los 5 años, en los siguientes grupos: Caminantes, Párvulos, Prejardín y Jardín, en calendario B, que inicia en agosto- septiembre y finaliza en junio.



Figura 5. Instalaciones del Jardín Infantil Helen Keller. Fuente: Germán Escobar.

En la educación inicial, los ambientes se comprenden como los ámbitos espaciales,

temporales y relacionales en los cuales cada niño desarrolla sus propias experiencias (MEN, 2014. Pg. 70) Frente a los ámbitos espaciales, la institución cuenta con un área 2794 m², de los cuales 864m², se encuentran contruidos, y los 1930 m² restantes, están contruidos en zonas verdes y espacios abiertos. Tienen 6 baños, 2 de los cuales son de menor tamaño, dadas las edades de los niños que se atienden. En el año en curso, la relación de metros cuadrados contruidos por estudiante es mayor a 3.5 m, y de espacio al aire libre y zonas verdes es mayor de 3 m, lo que permite el desarrollo de propuestas al aire libre. El jardín está dotado con aparatos y elementos para juegos motores en áreas interiores y exteriores, así como bibliotecas, aula múltiple, ludoteca, sala audiovisual, comedero para aves, lombricompostero, arenero, zona de juegos, varias zonas verdes e incluso, baños a la medida de los niños de primera infancia.

La calidez del ambiente educativo, el afecto, la confianza y la seguridad son fundamentales para la promoción del desarrollo infantil (MEN, 2014. Pg 71). Lo anterior se promueve especialmente porque la relación de niños por docente es inferior a 15, y varía según la edad de los niños. En el caso de los niños más pequeños que atiende el Jardín, que es el grupo de caminantes (niños de un año y medio en adelante), se cuenta con una maestra por cada 5 niños. En el grupo de párvulos (niños de dos años y medio en adelante), se cuenta con una maestra por cada 8 niños. Para el caso de Prejardín (niños de 3 años), una maestra atiende 13 niños, y para el último nivel, que es el nivel de Jardín, se cuenta con una maestra por cada 15 niños.

En el momento actual de la institución, donde se encuentran vinculados un total de 85 niños, se encuentran atendidos 10 maestras en total, más dos coordinadoras y una directora. La proporcionalidad está directamente relacionada con los niños en el momento de su desarrollo. Entre menor edad, requieren atención más individual y cálida, que está determinada en gran medida por la cantidad de niños a cargo que tiene la maestra. Las interacciones que se establecen dentro de los grupos contribuyen al despliegue de las capacidades de los niños, pues cuentan con una maestra que puede favorecer espacios de aprendizaje y enriquecer junto con los niños, las prácticas educativas.

Si bien las orientaciones pedagógicas en el marco de la atención integral para la educación inicial en el marco de la atención integral (MEN, 2014), resaltan la importancia de la exploración del medio como parte de la construcción del sentido del mundo y lo que implica habitar en él, poca alusión se hace al entorno físico que propende y posibilita dicha exploración.

En los Referentes Técnicos para la Educación Inicial (MEN, 2014), pareciera que se diera por sentada la idoneidad del ambiente en la experiencia de construir el sentido de los objetos, los lugares y las personas. El mismo documento plantea que los ambientes en la educación inicial deben organizarse o crearse intencionalmente para que se constituyan en escenarios enriquecidos y significativos (MEN, Sentido de la educación inicial, 2014, pág. 9).



Figura 6. Zona del parque y juegos exteriores. Fuente: Germán Escobar

En ese sentido, es importante destacar que el jardín cuenta con construcciones amplias y abiertas siempre en contacto con el ambiente natural. Así, los espacios del Helen Keller invitan a explorar, a descubrir, a encontrarse con otros, a innovar y a habitar el jardín desde diferentes ópticas. Esto, a su vez, influye en la manera en que los niños se integran a las experiencias, puesto que el estimado del tiempo de la jornada en que se usan estos espacios abiertos oscilan entre el 75% y el 80%.

Las características del espacio físico del jardín son coherentes con el Lineamiento Técnico de Entornos que Promueven el Desarrollo (MEN, 2015), al contar con las condiciones para promover un desarrollo integral de los niños en el Educación Inicial. Sin embargo, no se trata solamente del espacio físico como tal, sino de la manera en que la organización de dichos espacios físicos contribuye en la formación de espacios mentales (Valera, 1993) que trascienden los muros del colegio.

Caracterización Socio demográfica de los niños beneficiados con el programa Constructores de Paz.

El programa Constructores de Paz, inició en el año lectivo 1994- 1995. Desde entonces, y hasta la fecha, 1604 niños han participado de él. De esta población, el 52% son niños y el 48% son niñas, lo cual muestra un equilibrio en la relación niños – niñas.

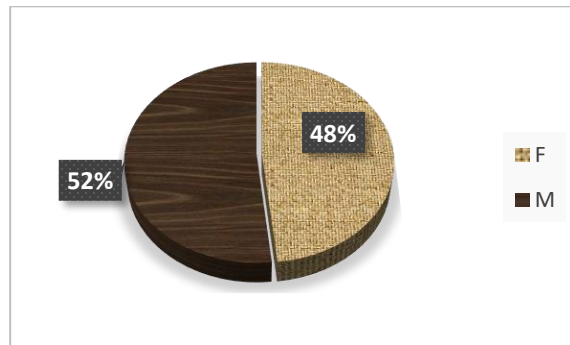


Figura 7. Niños y niñas que han participado en el programa

La figura 8, permite observar que, en el año 1994, cuando inició el programa, fue el año en que más niños nuevos ingresaron a la institución, y aunque en los años posteriores, se ha mantenido estable, en el último año muestra una disminución notable, que puede estar relacionada, en parte, con el aumento de apertura de grados iniciales en los colegios que antes prestaban sólo el servicio educativo desde transición, y con la posible masificación de la Educación Inicial.

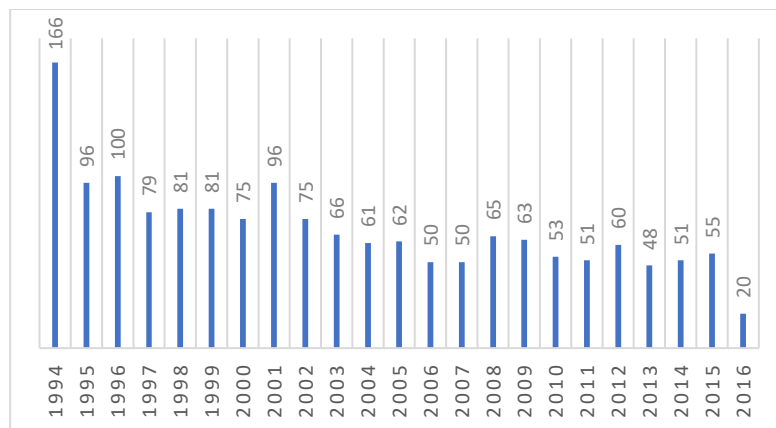


Figura 8. Ingreso de niños por año lectivo

El 93% de los niños nacieron en Cali, un 3% en territorio nacional, y un 3% en territorio internacional, como lo muestra la figura 9.

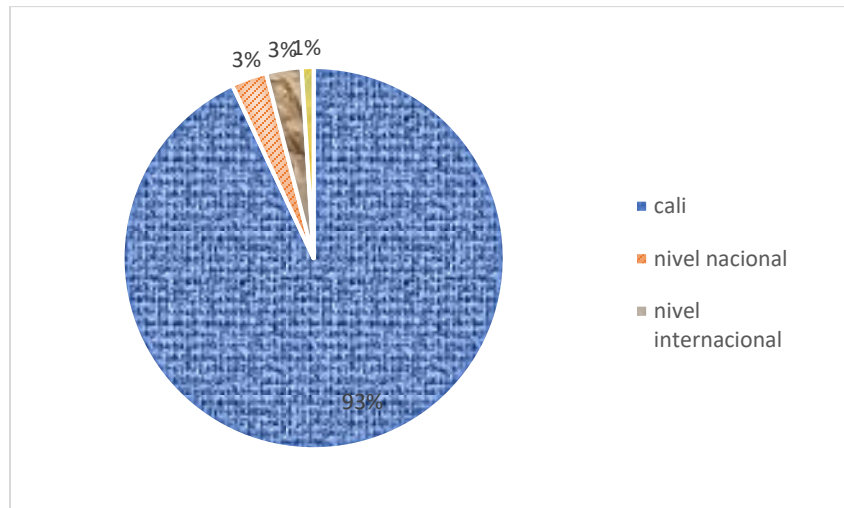


Figura 9. Procedencia de los niños vinculados al programa

El 30% de los niños vinculados al jardín desde que inició el programa Constructores de Paz han vivido en los barrios cercanos a la institución: Santa Isabel, San Fernando, Lido y Cristales; mientras que el 70% restante, han vivido en otros sectores de la ciudad. En concordancia con esto, el 84% de la población se ha encontrado en las comunas del sur de la ciudad, especialmente en las comunas 19, 10 y 17, las más próximas al jardín. El 10% se ha encontrado en el noroccidente, el 3% se ha encontrado en el nororiente de Cali y el 1% se ha encontrado en el oriente, con algunos niños procedentes del Distrito de Agua Blanca. En ese sentido, el 10% de la población ha correspondido a estrato 6, el 39% a estrato 5, el 35% a estrato 4, y el 15% a estratos 1, 2 y 3, lo que implica un nivel de inclusión social.

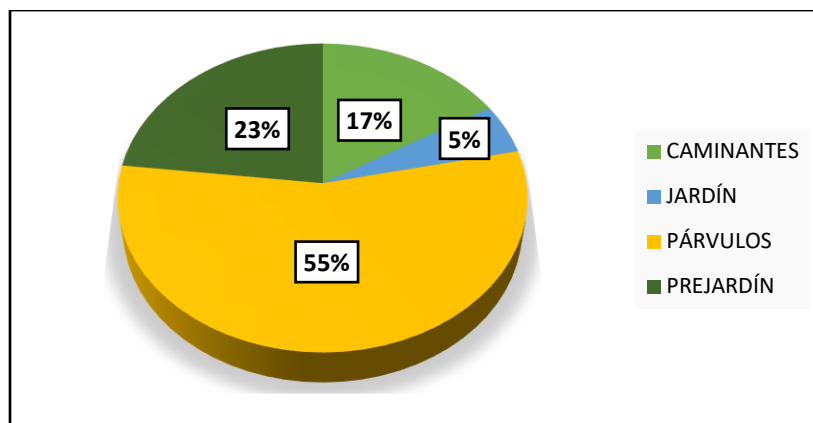


Figura 10. Relación de grupos a los que ingresan los niños cuando se vinculan al Jardín.

El 55% de la población ingresa por primera vez al grupo de párvulos, el 23% al grupo de caminantes, el 17% a prejardín y sólo el 5% de los niños ingresan al nivel de Jardín sin haber tenido experiencia previa en la institución. La procedencia étnica en general, corresponde a mestizos- blancos; pero no se cuenta con un registro detallado de la cantidad de niños provenientes de otro tipo de etnia. De los 1604 niños que han pasado por el jardín, el 38% permanecen durante 2 años, el 28% durante un año, el 23% permanecen 3 años y solamente el 6% completan el proceso de los cuatro años que se ofrece.

Las implicaciones que tiene el tiempo de permanencia de los niños en el jardín se observan en la relación que establece con sí mismo, con otros y con el entorno. Un niño que ha permanecido durante cuatro años en la institución cuenta con herramientas más consolidadas para relacionarse con otros, a diferencia de un niño que solamente está en el jardín durante uno o dos años. Adicionalmente, el acompañamiento a las familias tiene mayor fortaleza cuando se ha participado del proceso de crecimiento del niño y las dinámicas familiares en un lapso más amplio.

De otra parte, el 86% de las madres y el 95% de los padres son profesionales, y el resto son técnicos, tecnólogos, en formación universitaria, o amas de casa. El hecho de que la gran mayoría de los padres sean profesionales, contribuye positivamente a que los niños mantengan una actitud positiva hacia las instituciones de educación y además que tengan una frecuencia relativamente alta de participación en las actividades relacionadas con el jardín (Romagnoli y Cortese, 2015) (Ramírez, 2005).

Caracterización de las maestras vinculadas al programa Constructores de Paz.

Durante los primeros 20 años de funcionamiento del Jardín, las docentes que atendían a los niños pertenecían exclusivamente a una Comunidad Espiritual enmarcada en un camino de desenvolvimiento interior, llamado Cafh. Los principios y fundamentos de la institución se relacionan directamente con los principios de dicho camino espiritual. Estos principios no obedecen a ninguna afiliación religiosa, ni se imparte en el jardín ningún tipo de culto o direccionamiento religioso particular; se respeta y validan las diferentes creencias que las familias profesan, convirtiéndose el colegio en una institución libre de dogmas y con miras a una apertura a la diversidad.

A partir de 1989, se empezaron a incorporar docentes no pertenecientes a la comunidad, que además de la formación técnica y profesional en el campo de la educación inicial, contaban con habilidades en el aspecto relacional, y afinidades con la filosofía del colegio en tanto expresaran de manera explícita en las entrevistas, su enfoque pedagógico, la calidad de las intervenciones y la concepción de niño que orienta sus prácticas educativas.

El equipo de trabajo pedagógico está cimentado con la experiencia educativa de 48 años, en permanente capacitación y actualización con el apoyo de asesores expertos. Las docentes son personas formadas y comprometidas con la vocación educativa, dedicadas al trabajo y al estudio con miras a prestar un servicio educativo integral. El 60% de las docentes que están o han estado en el jardín, tienen una formación de base como Normalistas Superiores, el 30% son licenciadas, y el 10% han sido bachilleres pedagógicas que inician sus estudios profesionales en el tiempo que se encuentran en la institución, lo cual está en línea con lo planteado en el documento Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial (MEN, 2014).

Actualmente el 78% de las maestras son licenciadas, y el 22% restante son normalistas superiores en estudios profesionales. Además, el 22% están realizando o han realizado estudios de posgrados en campos afines a la educación inicial.

El equipo docente que acompaña esta labor mantiene un excelente nivel de estabilidad laboral: el 73% de las maestras vinculadas al jardín han permanecido entre 1 y 10 años, y el 23% de las docentes han estado en la institución más de 20 años; lo que permite que el trabajo de profesionalización docente en la institución tenga una continuidad que consolida procesos que

favorecen la práctica pedagógica, asentada en el trabajo en equipo. De esta manera, se mantiene la perspectiva educativa y se la puede transmitir a las docentes que se van incorporando a la institución.

Perspectivas de algunas maestras respecto al programa:

Existe una convicción de las fundadoras del jardín y del programa, de que el jardín debe promover y diseñar proyectos orientados a la paz; especialmente a la armonización de valores en los niños, en las formas de relacionarse, especialmente porque en la época de los 90, (década en que se dio inició el programa) se vivía a nivel social una tensión por la violencia ligada al narcotráfico. Entonces, querían encontrar la manera de generar para los niños, otras maneras de ver el mundo. Este objetivo es explícito en la entrevista realizada a una de las creadoras del programa:

“Entonces de todas maneras pienso que todo eso como que lo mueve a uno, a que uno tiene que hacer algo para que estos chicos puedan tener otra opción. ¿Te imaginas lo que es que un chico se siente con sus papás a ver televisión y vean muertos, y muertos, y violencia y bombas (porque esa era una época muy dura) y piense que esa es la manera de vivir? Entonces, por lo menos acá, aprenden a instalar tempranamente una mirada diferente de la relación” (Directiva 1, junio 6 de 2017).

“Surgió especialmente porque en las reflexiones pedagógicas, pensábamos que una de nuestras tareas dentro del jardín era propiciarles a los chicos espacios de relación armónica; que aprendieran cómo había otras maneras de relacionarse” (Directiva 1, junio 6 de 2017).

La transversalidad del programa también se hace manifiesto en la expresión de las maestras que aluden a que:

“Uno de los proyectos que tenemos en el colegio, es constructores de paz, y digamos que es una manera de formalizar o centralizar el trabajo que se hace en las relaciones, entonces empieza siendo un proyecto que no tiene un formato escrito cuando llegan en caminantes, párvulos. Recién toma formato escrito en prejardín, jardín, pero es básicamente el aprender a relacionarse consigo mismo, con el otro y con el entorno” (Maestra 1, marzo 16 de 2017).

Inicialmente, el programa se empezó a nutrir desde la narrativa: cuentos y funciones de títeres, que era un lenguaje cercano para los niños, y que los hacía más receptivos a percibir el mensaje de Construir la Paz. Las maestras resaltan que el programa ha tenido cambios, evoluciones y que cada año lectivo, las necesidades son diferentes, y una de las riquezas del programa es la flexibilidad y la amplitud con que cuenta, para trabajar desde el ser, las diferentes situaciones que se requieran. Además, se resalta la importancia del equipo docente, y de los aportes que éste hace constantemente, que trasciende el programa en su contenido escrito y se evidencia en la práctica y en los tipos de relación que se promueven entre los miembros de la comunidad educativa:

“se fue estableciendo y fue enriqueciendo con las otras personas que fueron llegando y todos han hecho como parte de, digamos, de la base de este proyecto” (Maestra 1, marzo 16 de 2017).

“porque esto no es una construcción personal, es una construcción de todo el equipo y de reflexiones de todo el equipo. Inicialmente fue un proyecto de aula, pero eso se fue, fue como expandiendo como su radio de acción en todo el colegio, entonces pienso que para el que llega, es más, “desafortunadamente” es todavía más desde la práctica” (Directiva 1, junio 6 de 2017).

“Pero eso para mí todo es la parte formal, la esencia de Constructores de Paz es lo cotidiano, esté o no el símbolo, tengan la edad que tengan, para mí la esencia es cómo cada una de nosotras interviene, esa es la esencia de Constructores de Paz, porque hay muchas formas: está la cantaleta -hay que trabajarla-, está la intervención, yo diría, impulsiva, es decir, sin investigar qué pasó, y uno a veces lo hace, porque sí, porque así somos, pues somos humanos y nos equivocamos aunque pensemos, tenemos unos ideales de cómo hay que proceder, pero no siempre estamos a esa altura, tendemos hacia allá” (Directiva 2, junio 8 de 2017).

Además, como consecuencia del trabajo con el programa, las maestras y directivas rescatan la relación que han tenido éste con un crecimiento a nivel personal, es decir, que el programa no sólo involucra a los niños y a las maestras dentro de las rutinas diarias, sino que permite desarrollar otro tipo de herramientas que de una u otra manera también inciden en la vida

de las maestras y la comunidad educativa en general:

“Yo considero que Constructores de Paz no es en sí un proyecto para los niños, sino para todos. O sea, primero para la maestra, para entre nosotras: ellos ven cómo nos saludamos, ellos ven si la cara que ponemos es de simpatía o no, y están pendientes, ellos ven si entre nosotros colaboramos, ellos ven si limpiamos lo que ensuciamos, y después se lo vamos a pedir a ellos. Pero eso tiene, yo pienso que tiene mucha fuerza porque nosotros damos” (Directiva 2, junio 8 de 2017).

“Es mas el reconocimiento de que todos los seres humanos estamos aprendiendo muchas cosas, de nosotros mismos, de los demás y del entorno. Primero de nosotros mismos, enséñele al niño que con la pataleta no gana nada, pero enséñele también que está enojado. ¿Por qué está enojado? ¿Qué pasó?, entonces reflexione, entonces de las reflexiones tiene opción y finalmente eso refleja la tortuga – el símbolo pues que usamos para el proyecto- sí, es decir, es todo como muy entrelazado como con la vivencia de todos”. (Directiva 2, junio 8 de 2017).

Al indagar sobre los objetivos del programa, se encuentran varias coincidencias sobre aprender a trabajar en las relaciones, en el impacto del propio hacer dentro de un grupo más grande, entre otros:

“Surgió especialmente porque en las reflexiones pedagógicas, pensábamos que una de nuestras tareas dentro del jardín era propiciarles a los chicos espacios de relación armónica; que aprendieran cómo había otras maneras de relacionarse” (Directiva 1, junio 6 de 2017).

Además, se resalta la importancia de la valoración del propio esfuerzo personal para contribuir a climas armónicos, y el programa busca precisamente que los niños logren ubicarse en grupos más amplios que ellos mismos, e instalar capacidades para lograr relaciones cada vez más incluyentes y armónicas, al identificar los retos individuales que tienen, la decisión de querer conquistar esos retos y los apoyos que recibe de la maestra y de sus pares para ello:

“Y es que cuando un niño aprende a ver sus problemáticas, sus pequeñas dificultades no desde solamente desde su punto de vista personal sino desde el punto de vista del otro,

como llegamos a un acuerdo: cuando una es capaz de ceder un poquito para lo que el otro dice, ¿cierto? Y yo también cedo, digamos, el otro cede, y yo cedo y llegamos a un punto medio donde podemos jugar, podemos conversar, podemos compartir el material, y lo otro es la trascendencia que eso va adquiriendo, es que uno se va dando cuenta que el bien común es el propio bien”. (Maestra 3, abril 6 de 2017)

“Luego nos hemos dado cuenta de que cuando uno trabaja con un chico en ese sentido, lo que le va ampliando es su noción de ser, su conciencia, pienso yo. Yo no soy solamente Fulanito con sus deseos, sus gustos, sus necesidades, sino que formo parte de. Primero de un grupo, de ‘Los Exploradores’¹, por ejemplo y luego a medida que eso se fue interconectando con todos los proyectos, entonces soy parte del planeta Tierra, soy responsable de mi entorno; y el niño empieza a tomar una noción de ser donde él se posiciona mucho más allá de su vida personal, entonces pensamos que un trabajo así lo que va desarrollando es la conciencia, conciencia, digamos, de unidad” (Directiva 1, junio 6 de 2017).

Fue muy reiterativo dentro de la visión de las docentes, que el programa es muy flexible en tanto se renueva constantemente. Así, las prácticas pedagógicas son variadas y se ajustan a las necesidades individuales y grupales que se presenten.

“Las estrategias cambian de acuerdo con los grupos. Este año, por ejemplo, hicimos el video de Constructor de Paz que era algo que no habíamos hecho antes, porque fue difícil este año, particularmente, construir eso, o sea, llegar a concretar. Entonces lo que hicimos fue pensar con los niños acciones de paz y acciones de no paz para poder filmarlos y hacer una película de unos niños en un jardín que están aprendiendo a construir la paz y otros que no. Entonces las estrategias pueden ser carteleras, poesías, cuentos, discursos, simulacros, o sea, son muy variadas. De acuerdo, en general, al grupo de niños” (Maestra 3, abril 6 de 2017).

El componente literario se mantiene, expresado en diversas formas: cuentos, poesías, canciones, creación de filmaciones, funciones de títeres, en fin. Los discursos y las conversaciones grupales para llegar a construcciones conjuntas sobre ideas puntuales sobre la paz

¹ Nombre del grupo que corresponde al nivel de Jardín, es decir, el último nivel que ofrece la institución.

o las acciones de paz son otras de las cuestiones que se mantienen.

Para las maestras, sigue siendo importante revisar la relación moral- ética, pues consideran que es muy fácil caer en la dicotomía bien- mal; y ese no es el propósito del programa:

“mostrar que el enojo es una reacción primaria, pero que uno puede responder a la vida buscando otras soluciones que no sean simplemente quedarse en el enojo, que el enojo no busca soluciones, lo importante es llegar a soluciones que nos convengan a todos” (Directiva 1, junio 6 de 2017).

“ser constructor de paz también implica enseñarle al otro que no siempre se puede jugar a lo que él/ella quiere, ¿sí? Eso también hace parte del discurso, y no es pues ser el perfecto que calla, que obedece, que escucha, sino también el que es capaz de enseñarle a los otros a hacer turnos, a esperar, a que si yo no quiero puedo hacer otra cosa, ¿sí?, también hace parte de construir la individualidad” (Maestra 3, abril 6 de 2017)

“lo que se trata el proyecto no es que se nieguen todas esas emociones que el ser humano por naturaleza las tiene, sino que lo aprenda a controlar, a expresarlas antes de llegar digamos como, como, a, generalmente es la agresión, entre ellos, pues en los niños de esta edad” (Directiva 2, junio 8 de 2017).

Lo anterior evidencia que el énfasis del programa no está en que los niños y niñas sean “juiciosos”, y no vivan situaciones de enojo o frustración, sino que a lo que se apunta es a identificar esos sentimientos y emociones, teniendo claro que siempre se puede decidir qué hacer con eso que se siente.

Otra cuestión susceptible de revisión es que ser Constructor de Paz también significa establecer límites, y no ceder ante todo lo que los demás exigen de cada uno. Y en la práctica, las maestras se refieren a ello como se presenta a continuación:

“se incluye en todo lo que hacemos a diario, para bienestar de la otra persona y tener como una armonía en la relación” (Maestra 1, marzo 16 de 2017).

“una de las cosas que quedan muy marcadas es lo de los constructores de paz. Porque les

sirve mucho para sus hermanos, utilizan mucho con, o sea, como el desarrollo familiar, interesante” (Maestra 2, abril 27 de 2017)

Las anécdotas sobre la trascendencia del programa en la vida de los niños y sus familias e incluso en la permanencia en sus contextos escolares posteriores al jardín son variadas, y se rescatan las siguientes:

“Él salió de este colegio y llegó a otro, y resulta que, en un momento de juego, se armó una pelea. Y todos decían: dale, dale, dale; y él se metió en la mitad de los dos y dijo: un momentico, dialoguemos, hablemos, se puede arreglar el problema” (Directiva 1, junio 6 de 2017).

“en estos días nos contó una mamá: no mamá, respira profundo que estás alterada, pregúntate cuál es el problema” (Directiva 2, junio 8 de 2017).

“También cuando los papás dicen que en la casa los niños les ponen orden a ellos, a los papás, entonces que, por ejemplo, esa famosa anécdota del niño tocando la puerta “señores, no griten, hay que construir la paz”, esos son evidencias” (Directiva 1, junio 6 de 2017).

Finalmente, dentro de las preguntas preparadas en las entrevistas, se busca indagar sobre la concepción que tienen las maestras y directivas sobre el valor que el programa tiene para el país. Sus visiones coinciden en que el programa aporta a la construcción de realidades más amables para todos:

“Yo diría que aportar un granito de arena a la construcción de seres humanos cada vez más conscientes. ¿no? Más conscientes, con una noción de ser que va de lo personal a lo participativo; con una noción de ser que va de lo superficial a lo profundo; con una noción de ser que va de lo egoísta a lo egoente; aunque todo eso suene grande pero sí pienso que uno contribuye a que estos chicos se lleven una mirada un poco más amplia, ojalá fuera tan amplia como puedan y que lo sigan construyendo en su vida porque es que eso no es de solamente esta etapa; porque a medida que uno, digamos, es como una oportunidad muy linda que en esta etapa eso se amplíe lo más que se pueda, porque luego a medida que vamos creciendo, la noción de ser tiende a enmarcarse en lo social, más vale es la

identidad, el cliché de ¿quién soy?, es fulanito de tal, con tales títulos y ta, la la la la la la, y eso es la noción, o de tal partido, de tal religión, eso soy yo; soy liberal, conservador, estoy arriba, estoy abajo, en la derecha, en la izquierda, en el centro, y la noción de ser se va enmarcando. Entonces se necesita que haya un trabajo, digamos, muy consciente para saber que uno no es eso, que pertenece a algo más, que todo eso, y que los demás están también. Y yo sé que eso suena muy idealista, pero yo entiendo que, desde mi experiencia, entiendo eso es posible y que implica un trabajo consciente, pero de todos los días, porque no es una realización permanente, sino un estar siendo en el mundo de una manera diferente a lo que propone la sociedad” (Directiva 1, junio 6 de 2017).

Además de la posibilidad de tener miradas más incluyentes y fomentar un respeto por la diversidad, se rescata también la posibilidad de cambio que tienen los seres humanos y del reconocimiento de esos pequeños esfuerzos en pro de conquistar los retos que cada ser humano se ha planteado para vivir en un ambiente cada vez más armónico:

“Entonces yo creo que eso aporta mucho, a mí me parece muy bonito y para el mismo niño recibir un reconocimiento porque en vez de pegar tres veces, pegó una, eso, eso es una esperanza, “ah, entonces yo sí puedo cambiar” “ah, entonces yo sí puedo hacer otra cosa” y eso es conocimiento de uno mismo, no sé, como darse posibilidades, y así mismo a los otros. Eso me parece bien bonito” (Directiva 2, junio 8 de 2017).

No deja de estar presente, además, la visión que se tiene de los niños, como seres capaces de participar, de identificar las situaciones que más les cuestan y de esforzarse para cambiar aquellas cosas que han identificado que no les permite tener una relación armónica consigo mismo, con otros y con el entorno. Nuevamente, no se mira a los niños como los futuros adultos, sino como seres con múltiples capacidades en el momento presente:

“Si todo el mundo se pusiera como en esa campaña de ver los niños, a sea, como ver los niños en esta edad, que manejamos, que ellos son capaces de entender de que uno puede construir la paz desde ahora, yo creo que uno tendría un país muchísimo mejor, pero pues es un granito que estamos aportando, y yo creo que ellos son semillitas que van, eso sí estoy segura que van, porque ya lo han dicho, que los niños comentan eso, entonces yo creo que si muchas personas trabajáramos en este sentido, sería un país muchísimo mejor”

(Maestra 2, abril 27 de 2017).

Las diferentes voces recogidas durante las entrevistas, exponen la afinidad y la integralidad que tiene el programa Constructores de Paz con la filosofía del colegio, la formación permanente de las docentes y la reflexión continua sobre las necesidades y características individuales y grupales cada año lectivo, lo que trae consigo la implementación y exploración de varias estrategias pedagógicas que buscan la armonización de las relaciones de los niños consigo mismo, con los otros y con el entorno.

Las experiencias del Programa Constructores de Paz

El programa Constructores de Paz es un eje transversal, que se enmarca en la propuesta educativa del Jardín Helen Keller. Sus inicios, en primera instancia como proyecto de aula, datan del año 1995, (25 años después de la fundación del colegio) y tuvo como nombre en esa época “Guardianes de la Paz”. Por ser una década de marcada violencia a nivel nacional y local, las maestras se empezaron a cuestionar por la manera en que los niños estaban interiorizando maneras de responder a las dificultades de la vida a partir de la tensión social.

A raíz de ello, el programa “Constructores de Paz”, trabaja con los niños y las niñas la educación para el ejercicio de los derechos humanos y la Paz, a lo largo del tiempo en que los niños se encuentren vinculados a la institución.

Para concretarlo se lleva a los niños y las niñas a prestar atención a:

- Las actuaciones cotidianas propias y de los que los rodean.
- Lo que cada uno puede hacer en beneficio de los otros, del entorno y de sí mismo
- A las situaciones que los afectan negativamente y que es preciso analizar para buscar alternativas de solución.
- Aquellos aspectos de sí mismos que pueden aprender a conocer y manejar para auto-regularse generando bienestar propio y en su entorno. (Rodríguez, 2004).

Los objetivos planteados por el programa son:

- Favorecer la participación de los niños dentro del proceso de construcción de la Paz que se lleva a cabo en el país, sembrando en sus mentes y corazones semillas para la convivencia pacífica y la democracia.

- Estimular en los niños la conciencia de la necesidad de La Paz en la convivencia diaria.
- Brindar a los niños elementos de trabajo para aprender a auto-regular sus impulsos y reacciones.
- Generar espacios y experiencias que promuevan el reconocimiento de valores como respeto, amor, cooperación, amabilidad, y la actitud de compartir como ingredientes fundamentales para una buena relación.
- Propiciar reflexiones en torno a las consecuencias de actitudes violentas o agresivas.
- Permitir que los niños se hagan conscientes de sus reacciones, sin reprimir sus impulsos naturales de defenderse, cuando es necesario expresarlos, dándoles a los mismos una orientación adecuada. (Rodríguez, 2004).

Además de posibilitar estos procesos en los niños y niñas, el programa también incide en la vida de los agentes educativos de la institución, pues como lo plantea una de las maestras:

“Desde que llegué aquí al Helen Keller, digamos que eso, siempre ha estado como aquí, siempre ha sido algo innato del colegio, como algo que ellas han querido compartir tanto como con las personas que trabajamos en el colegio, como con los niños. Entonces yo digo que eso de constructores de paz viene desde uno mismo, desde las docentes, y luego para compartirlo con los niños” (Maestra 1, marzo 16 de 2017).

Lo anterior, muestra sincronía con lo que las líderes del colegio plantearon en el apartado anterior. Así, el programa no sólo tiene incidencia en la vida de los niños y sus familias, sino en la vida de los agentes educativos involucradas en el programa.

De otra parte, es clave la concepción sobre las posibilidades del niño en educación inicial. Si se parte de una visión del niño/a poco pensante y con pocos conocimientos, es más fácil caer en una práctica pedagógica en la que el docente se transforma en un “vaciador de información”. Si se concibe la vida del ser humano como una vida en relación y al niño como persona, con posibilidades de construir e interiorizar valores, actitudes, formas de pensar, de sentir y de relacionarse, nobles y positivas, surgen preguntas como: ¿Cómo establecer bases de formación humana que favorezcan relaciones armónicas consigo mismo, con los demás y con el entorno? ¿De qué manera aportar a los niños una posición ética que despierte la empatía, el sentido de participación con todo y con todos, que transforme la concepción de lo que somos y el lugar que

ocupamos en el mundo? Por eso, enseñar un saber ya constituido y transmitir contenidos, es bien diferente que enseñar una forma de pensar, un modo de relacionarse.

Todos estos cuestionamientos constituyen el enfoque filosófico de la institución, centrado en la persona y sus relaciones. Se apunta a la formación de un ser humano libre y responsable, que desarrolle actitudes, valores y capacidades que permitan tomar conciencia de sí mismo, de los demás y de su entorno. Se ha reflexionado y asumido un enfoque pedagógico que sea coherente, donde aprender implica una relación intersubjetiva, se aprende desde un encuentro, desde una relación. Aprendemos a ver en los demás, a través de las ventanas que sus mentes dejan abiertas. Esas ventanas son sus intenciones, sus creencias, sus deseos. Lo que aprenden los niños con su maestra no es lo que sabe ésta –sus conocimientos- sino la relación que ella misma establece con lo que sabe. Lo que aprenden, es un modo de relación, una escucha del mundo, un texto vital.

Al educarnos, lo que hacemos en realidad es aprender a conducir nuestra vida humana. La existencia no simplemente como una existencia feliz, sino preparados para enfrentar las vicisitudes que le son inherentes. Es aprender a enfrentar las frustraciones, a elaborar las pérdidas, a reconocer las contradicciones, a anticipar los peligros y a asumir los riesgos con precaución. La búsqueda del conocimiento va unida a la reflexión y a la construcción de actitudes positivas en la relación con todo y con todos, donde se aprende a cuidar del propio bienestar y del de los otros. ¿De qué sirve el conocimiento sin humanización?

Siempre existe la tentación de volcarse en lo cognitivo, solamente. Querer saber más y mejor. Investigar, hacerse preguntas sobre el mundo y la vida. Pero la experiencia demuestra que ese enfoque no es suficiente. La mente desconectada del corazón no siempre produce bienestar en la persona y en su entorno. El reto es unir el corazón y la razón. No solamente saber, sobre los insectos, su hábitat, qué comen, cómo favorecen el medio ambiente, etc., sino que más importante es descubrir cuál es nuestro papel como ser humano en el gran escenario de la vida. Por la vía de la vivencia y la reflexión, gracias a los procesos cognitivos, podemos entender nuestra relación con lo que nos rodea, desarrollar empatía y abrir caminos hacia ámbitos de conciencia más inclusivos. En ese sentido, al desarrollar tempranamente herramientas de pensamiento crítico y reflexivo, se abarca un panorama más amplio en las acciones que los niños puedan lograr en sus contextos personales, escolares, familiares y sociales, pues son capaces de

comprender que sus actitudes y hechos se relacionan con otros, y que está en cada uno, tomar las decisiones para tener climas más o menos armónicos. (Rodríguez, 2004).

Caracterización de las prácticas enmarcadas en el programa Constructores de Paz.

Para concretar los objetivos del programa, se han ido consolidando prácticas pedagógicas encaminadas a fortalecer diferentes elementos (Rodríguez, 2004), los cuales se presentan a continuación agrupados en arte, literatura, relación familiar, exploración del entorno y juego.

Frente a lo relacionado con el arte, los objetivos son:

- Realizar dramatizaciones, donde se pongan en evidencia actitudes conflictivas comunes en los niños, para que ellos mismos busquen soluciones conciliadoras y donde se ponga de manifiesto elementos de trabajo concreto para el control de impulsos y reacciones: Respirar profundo cuando se está enojado, antes de actuar. Dialogar en vez de pelear o de hacer pataleta. Usar las palabras mágicas: Por favor, gracias, ¿Me lo prestas? Te lo doy y luego me lo devuelves, entre otras.
- Elaborar dibujos o pinturas acerca de estas experiencias

Frente a lo relacionado con la literatura, se encuentran los siguientes objetivos:

- Comprender textos de canciones alusivas a la Paz y aprenderlas.
- Abordar cuentos y poesías que retomen temas como: la solidaridad, el compañerismo, el conocimiento de las propias emociones y sentimientos, y la manera de asumirlas, la responsabilidad, el amor.
- Usar funciones de títeres para que los niños observen consecuencias por la ausencia de Paz.

Frente a lo relacionado al vínculo con las familias, los objetivos son:

- Motivar a los niños para que en sus hogares confronten sus ideas con las de sus padres, al dialogar sobre la Paz.

- Dar a conocer a las familias el trabajo por la paz que se esté realizando para recibir sus aportes.
- Abordar la celebración de la Navidad como una ocasión para hacer regalos que no se pueden comprar, regalos de amor y de paz, donde los niños expresen sus anhelos de construirlos en sus hogares.

Frente a la exploración del entorno, los objetivos que lo sintetizan son:

- Reconocer el entorno del jardín como un espacio para el descubrimiento, la indagación, a partir de la sensibilización por los seres vivos y la naturaleza.
- Propiciar momentos de recogimiento donde los niños visualicen rayitos de Paz y de Amor que salen de sus corazones hacia todas las personas.
- Explorar en conversaciones grupales qué ideas, conceptos o comprensiones tienen los niños sobre la Paz. A partir de allí, dialogar sobre su importancia en la vida diaria. Este aspecto tiene una incidencia importante en lo grupal y colaborativo porque permite a los niños plantear sus propios puntos de vista y enriquecerse con las ideas de otros.
- Retomar los elementos anteriores en las situaciones que se presentan en la relación diaria dentro del colegio, para que los niños aprendan a intervenir con actitudes mediadoras y conciliadoras.
- Escuchar las alternativas que los mismos niños proponen para solucionar conflictos y discutir con ellos sobre sus efectos pacíficos o violentos.

Y finalmente, el objetivo relacionado con el juego es:

- Diseñar juegos que promuevan las reflexiones de los niños sobre sus actitudes y maneras de resolver las circunstancias cotidianas.
- Elegir semanalmente, por medio de votos, un compañero que se ha destacado por realizar acciones de paz, el cual realizará posteriormente un compromiso público para continuar construyendo la paz en todos los lugares donde se encuentre.

El lugar de la literatura en el programa Constructores de Paz

Dentro de las estrategias mencionadas, la literatura ocupa un lugar especial, pues la narrativa se trabaja como un acercamiento a la comprensión y análisis del texto escrito, despertando el interés por el mundo de los textos, por el deseo de saber más, hacerse preguntas sobre sí mismos, sobre la vida y el mundo, promoviendo la fascinación por el lenguaje. Así mismo, se busca mediante las preguntas planificadas que los niños encuentren relaciones entre las situaciones del texto y su propio contexto de relaciones cotidianas y reflexionen sobre las diferentes opciones y soluciones que pueden tener. Dentro de la propuesta educativa del Jardín, y dentro del programa Constructores de Paz, la literatura es considerada como un medio para ejercitar la escucha y la reflexión sobre las situaciones que presentan y que propenden a la formación de actitudes positivas y valores.

Para ello, es necesario que el cuento previamente sea analizado detenidamente por la maestra, para planear cómo hacer la lectura y qué propuestas de escritura u otras producciones va a hacer a los niños. Se tiene en cuenta en este análisis el tiempo y el espacio del cuento, los personajes, sus desplazamientos, tipos de relaciones, cuál es el tema de la historia, quién la narra, qué valores transmite.

Además, la literatura presenta oportunidades para dar vía al activo interés que los niños en esta etapa manifiestan por explorar formas no convencionales de lectura y escritura: Los niños parten de sus grafismos espontáneos, a los que atribuyen un significado, que explican a la profesora y ésta "traduce" delante de ellos en el código convencional. Se valoran sus producciones como lo que son: Están construyendo en su pensamiento las bases de la lengua escrita. (Velázquez & Llanos, 2005).

Algunos de los cuentos enmarcados en el programa son:

- Brown, A. (1991). *El libro de los cerdos*. Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco, M. (2007). *La otra orilla*. Ediciones Ekaré.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Estados Unidos: Kaidós
- Kasza, K. (2001). *Dorotea y Miguel*. Editorial Norma.
- Kasza, K. (2006). *El tigre y el ratón*. Editorial Norma.
- Lionni, L (2005). *Pequeño Azul, pequeño Amarillo*. Editorial: Kalandraka.
- Machado, A. (2007). *Niña Bonita*. Ediciones Ekaré

- Oram, H. (2010). *Fernando Furioso*. Ediciones Ekaré.
- Equipo Pedagógico Helen Keller (1994). *Pepito Plástico y Anita Corazón*. Colombia.
- Snunit, M. (1993). *El pájaro del Alma*. Fondo de Cultura Económica.
- Winter, J. (2010). *Wangari y los árboles de la paz*. Ediciones Ekaré.
- Wilde, O. (1988). *El gigante egoísta*. Ediciones Ekaré.

Funciones de títeres:

- “*Construyendo la paz*”
- *¿Dónde está el sr. Sol?*
- *El gato y el ratón* (Basado en “El Tigre y el Ratón” de Keiko Kasza)

Poesías:

- *¿Qué es ser amigo?* Autora: Bertha Lucía Rodríguez
- *¿Hablamos?* Autora: Bertha Lucía Rodríguez
- *La tristeza traviesa*. Autora: Liliana Cinetto

Canciones:

- *Que canten los niños*. Autor: José Luis Perales
- *El misterioso dragón*. Autor: Víctor Heredia.
- *Mas allá*. Autora: Gloria Estefan.
- *Navidad*. Autor: José Luis Perales.

El componente literario está bastante arraigado dentro de las prácticas del programa y dentro de su estructura misma, y las maestras plantean al respecto como un eje que se enriquece y se mantiene dentro del programa con el paso de los años.

El lugar del juego en el programa Constructores de Paz

Además del componente narrativo, el enfoque del Jardín apuesta a la concepción de Juego como eje transversal de la experiencia de niños en la jornada diaria. Por lo tanto, el programa responde a la necesidad de crear material didáctico como una de las actividades de las jornadas pedagógicas adelantadas por el equipo docente, propio para trabajar aspectos del programa que usualmente no se encuentran comercialmente. Se han creado dos juegos que buscan a través del disfrute, generar espacios de reflexión compartida y espontánea, sobre actitudes, palabras y

maneras de contribuir a un ambiente armónico, en contextos familiares para los niños. Los juegos son:

- *Lotería Constructores de Paz.*
- *Palabras livianas y pesadas.*

Los objetivos del juego de la lotería están encaminados a que los niños puedan reflexionar sobre las maneras en que podrían reaccionar ante situaciones de la vida cotidiana, pues se generan espacios de diálogo sobre los comportamientos y actitudes que favorecen o no, la relación con los demás y el entorno (Rodríguez, 2004). De esta manera, se busca que los niños sean más conscientes del impacto de su comportamiento en quienes los rodean y en el entorno, mientras comparten experiencias de manera grupal. El juego, se convierte así es un contexto de escucha de las capacidades y reflexiones de los niños, donde las maestras pueden reconocerlos desde la multiplicidad de sus lenguajes (Malaguzzi, 2001), y los niños puedan ayudar a otros a partir de ideas, propuestas o sugerencias de actitudes y acciones en situaciones específicas.

Además, el juego permite que los niños lean imágenes contextualizadas, se diviertan, pues el juego no pierde la esencia ligada a la posibilidad del disfrute.

Para diseñar este juego, se realizó en primera instancia un taller de análisis de tareas para promover el programa Constructores de Paz, a través de un estudio de las prácticas y vivencias significativas en los niños que les permitieran observar desde otro enfoque sus realidades. Las maestras eligieron situaciones familiares para los niños y diferentes tipos de respuestas a esas situaciones. De esta manera, los tableros del juego comprenden 8 situaciones, y las fichas para completarlo pueden ser la misma imagen o una de las alternativas de solución que se pueden presentar dentro de la situación.

Las maneras de abordar el juego han sido variadas, desde leer e interpretar con los niños las imágenes como primera instancia, hasta las propuestas de solución que podrían dar los niños a esas circunstancias, antes de iniciar “formalmente el juego”.

Durante la misma sesión o en sesiones posteriores se genera un espacio de reflexión compartida, que privilegia las opiniones, ideas o sugerencias que los niños hacen a los personajes de las imágenes. La maestra posibilita estas reflexiones a partir de preguntas como: ¿Por qué

crees que te sirve esa ficha? ¿De qué otra manera podría haber reaccionado el niño/a? ¿Alguna vez te ha pasado así? ¿Cómo crees que se siente el papá o el amigo? ¿Qué podría haber hecho en vez de...? ¿Cómo solucionarías esta situación? ¿Conoces a alguien que responda así? ¿Qué piensas de lo que dice fulano? ¿Cómo te sentirías si...?

Ante la aparición de fichas que no son exactamente iguales a la del tablero, la maestra hace énfasis en que ésta ficha corresponde a una manera de actuar en determinada situación, y se crea el espacio para que los niños conversen espontáneamente sobre lo que piensan de dicha circunstancia, validando siempre que el tipo de respuesta no es adecuado o inadecuado, bueno o malo, positivo o negativo, sino que se trata de una reacción que podemos elegir cambiar en cualquier momento dependiendo de la reflexión que podamos hacer. Al final, gana el juego, el primer jugador que complete el tablero.

Para empezar el juego de las palabras livianas y pesadas, el grupo se sienta en círculo y se pasa una bola de papel periódico al compañero del lado usando palabras livianas: “eres mi amigo” “te invito a jugar” “¿Te ayudo?” “¿Quieres ser mi amigo?” “Te presto mi juguete”, “me siento solo, ¿puedo jugar con contigo?” “Alejandro, te quiero mucho”, “por favor”, “gracias”, “disculpa”. El niño/a que recibe la pelota de papel, la pasa al siguiente compañero con otra palabra, hasta que todos hayan participado.

Terminada la ronda se hacen preguntas como: ¿cómo se siente uno cuando recibe palabras livianas? ¿cómo se siente uno cuando entrega una palabra liviana? ¿Qué pasa entre dos personas cuando se tratan con palabras livianas?

Luego, la docente envuelve una piedra formando otra bola de papel periódico, pesada, e introduce el tema de las palabras pesadas. A veces, cuando alguien está con el corazón “arrugado” por el enojo o por el egoísmo, no se piensa en los demás y se dicen cosas pesadas, que le caen como una piedra a la mamá, o al papá, o al amigo, o la tía, o al abuelo. A veces los adultos dicen palabras pesadas cuando van manejando o cuando pelean. La docente indica a los niños que la idea es actuar como si estuvieran enojados, molestos o aburridos y al pasar la “pelota de piedra” decir palabras pesadas.

Después de terminar la ronda se plantean preguntas como: “¿Cómo te sientes cuando recibes una palabra pesada?” “¿Qué podríamos hacer en vez de entregar palabras pesadas?” “¿Qué le

puedes decir a alguien que te trata con palabras pesadas?” “¿Qué cosas puedes hacer cuando un amigo te responde con una palabra pesada?”

Este juego parte de reconocer que en todos los seres humanos está la posibilidad del egoísmo y la generosidad; el rechazo del otro y la acogida; el consenso y la imposición; la aceptación de la diferencia y la discriminación; el deseo del bien común y el deseo de hacer daño a alguien, en fin; esos dos polos definen nuestra esencia humana. Al pensar “Constructores de la Paz” y ubicar allí a los niños en la casa y en el Jardín, se da importancia al hecho de hablar al respecto asumiendo una posición ética antes que moralizadora. Es un enfoque por ser mejores, que lleva siempre a la responsabilidad por los otros y a la pregunta de ¿cómo somos y cómo queremos llegar a ser?

En este contexto, a veces se usan palabras livianas que alegran el corazón, que hacen sentir bien y fortalecen la amistad, el cariño y nutren la relación con los otros. Pero también a veces se usan palabras pesadas que enojan, o entristecen y alejan de los demás.

Entonces, con el juego, se busca desde elementos concretos y simbólicos proporcionar elementos de reflexión grupal que permitan hacer un uso más consciente de la palabra, teniendo en cuenta que con ella se construye las relaciones, pero también se deterioran las relaciones e incluso a veces, se destruyen.²

Cada año, las características de los grupos y el tipo de vínculos que desarrolle la maestra privilegian unas u otras prácticas, que se han ido consolidando con el transcurrir del tiempo, la reflexión constante y la evaluación de las mismas; así como con el apoyo de asesores del colegio, expertos en Psicología y Educación que acompañan el desarrollo del programa desde sus saberes y experiencias en el campo académico. Es importante así, el trabajo colaborativo con el sector académico, que nutre el programa de reflexiones cada vez más sólidas y consolidadas.

² Hace poco, el colegio conoció que, en un colegio del sur de Cali, los estudiantes y los profesores nominan a un niño por nivel de primaria que se haya caracterizado durante el año escolar por sus valores, compromiso y desempeño académico. Al tener el nombre de todos los candidatos, se hace un sorteo al azar y el ganador obtiene una beca económica por el 50%, en el año siguiente. Este año, y después de 3 nominaciones consecutivas, un ex alumno del Helen Keller obtuvo el premio. Cuatro de los cinco niños postulados, eran egresados del jardín.

Interacciones

La investigadora tomó alrededor de 40 videos para mostrar en general el tipo de interacción que es parte de las prácticas cotidianas en el jardín, y de los que se espera que ocurra en el escenario de la educación inicial que ofrezca un servicio de calidad en la atención a la primera infancia. Las experiencias tomadas en video fueron: Juegos con Agua (Caminantes y párvulos), Expresión Artística (Caminantes y párvulos), cuentos (Caminantes, párvulos, prejardín y jardín), elección del constructor de paz (prejardín y jardín), juego de lotería (jardín) y ceremonia de la luz (jardín).

Para evaluar las interacciones de los niños durante dichas prácticas pedagógicas, se extrajeron las categorías de análisis del instrumento Class (Pianta, Hamre & Mintz, 2012), pero no se están usando como una aplicación del instrumento porque la investigadora no está certificada en eso. Sin embargo, son útiles para esta sistematización dado que son el tipo de categorías que se usan para este tipo de evaluación.

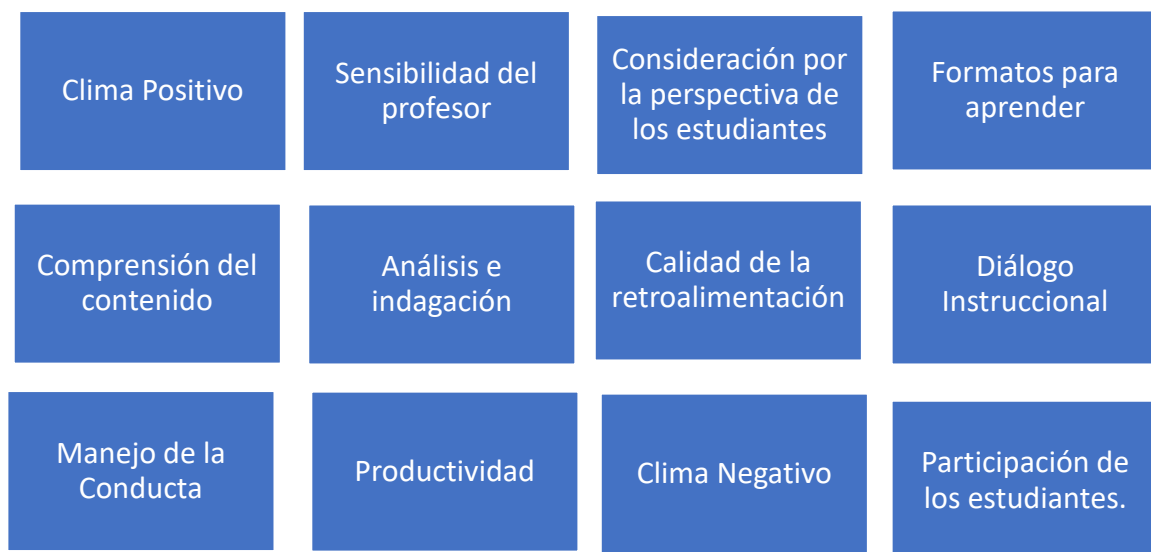


Figura 11 Categorías de Análisis según la herramienta Class.

Frente al clima positivo, se ve que las maestras y los estudiantes establecen una relación cálida y de apoyo, se notan comunicaciones frecuentes, hay afecto positivo, así como un trato respetuoso. Se nota mayor contacto físico en las interacciones de los niños de párvulos y caminantes que en las de prejardín y jardín.

En ninguno de los videos se observa a las maestras gritando a los niños, o haciendo amenazas para mantener el control del grupo. Tampoco se notan sarcasmos o faltas de respeto a través de palabras y acciones. Con frecuencia se puede observar que la mayoría de los estudiantes están involucrados activamente en las discusiones y actividades de la clase, mostrando gestos de alegría y disfrute por las experiencias planteadas, enmarcadas en un clima armónico, colaborador y tranquilo.

La sensibilidad de las maestras se manifiesta por el constante monitoreo que realizan para brindar apoyo individual o general a los estudiantes que lo requieran, permaneciendo alertas y dispuestas a colaborar al resolver inquietudes. A su vez, los estudiantes preguntan o piden ayuda a la maestra.

Se nota también flexibilidad por parte del docente, que a pesar de tener estructurada la clase, toma en cuenta las propuestas e ideas que los niños plantean. Dichos planteamientos son más frecuentes en los niños de prejardín y jardín. Además, esas experiencias permiten que los niños asuman cierta parte del trabajo, buscar el material o participar repartiendo a sus compañeros, lo cual privilegia oportunidades para interacciones significativas entre pares.

Las maestras usan múltiples modalidades y estrategias para presentar las experiencias. En los grupos de caminantes y párvulos se privilegia el uso de personajes conocidos por los niños o canciones, lo cual es menos frecuente dentro de las experiencias de prejardín y jardín. Caso contrario ocurre frente a la especificación de los propósitos de aprendizaje que son más explícitos en los dos niveles superiores. A través de preguntas, comentarios, bien sea con la voz de los personajes o de las maestras, se facilita el involucramiento de los estudiantes, mejorando sus niveles de participación.

Todo lo anterior muestra una alta calidad de la interacción entre los niños, la maestra y el entorno educativo, dado que la frecuencia e intensidad de las interacciones son constantes. Además, se observa interés por la maestra en el seguimiento de procesos sociales, emocionales y cognitivos de los niños en el desarrollo de las propuestas planteadas. Algunos estudios e investigaciones en educación empiezan a mostrar la pertinencia y ventajas de mantener climas armónicos en ambientes escolares (Pianta, Hamre & Mintz, 2012), (López, F, 2016), (Arón & Milicic, 2002) (Cornejo & Redondo, 2001).

Además, la calidad de las relaciones que se observan en los registros audiovisuales muestra que el componente de la escucha de los niños es parte fundamental del programa y de las interacciones en general. Así, la Pedagogía de la escucha ocupa un lugar dentro de la cotidianidad del Jardín; lo que posibilita un espacio de confianza entre los actores del proceso. Lo anterior, da lugar a que los niños expresen abiertamente sus puntos de vista, y sean validados sus aportes. Más allá de dar la respuesta “correcta” a los planteamientos que se presentan, las maestras intentan generar interrogantes que permitan incorporar diversos puntos de vista. Los discursos en las entrevistas coinciden en que no se trata de “formar niños juiciosos, aconductados, silenciosos y obedientes”, sino construir conjuntamente, vivir experiencias colectivas que permitan la familiarización consigo mismos, con los otros y con el entorno. Así, en términos de participación de Hart, el programa podría ubicarse en el nivel 6: iniciado por los adultos, decisiones compartidas con los niños”.

Para los grupos de prejardín y jardín, el foco de la clase está en el fomento de una comprensión en profundidad del contenido, a través de discusiones interactivas y explicaciones amplias de cómo se organizan las ideas. Aunque en los grupos de Caminantes y párvulos también se busca lograr una comprensión más profunda, la disminución de lenguaje verbal por parte de los niños, incide en la frecuencia de las conversaciones, lo cual es propio de la edad en que se encuentran.

En los videos observados, los estudiantes participan constantemente de amplias oportunidades para usar habilidades de pensamiento superior a través del análisis y la indagación, además, las maestras posibilitan espacios, tareas o preguntas que invitan a los estudiantes a seleccionar, aplicar conocimientos existentes, así como propenden por ofrecer oportunidades para que los niños piensen sobre sus pensamientos a través de explicaciones, auto-evaluaciones, reflexiones y planificaciones; de acuerdo a la edad y características de los grupos.

Como las oportunidades para la expresión de las ideas y pensamientos de los niños son amplias, se observa que a menudo éstos participan en procesos de andamiaje (Pianta, Hamre & Mintz, 2012), alcanzando un nivel superior de desarrollo de lo que serían capaces de alcanzar de forma independiente. Además, es común que se construyan nuevos conocimientos a partir de las respuestas de los niños, de modo de expandir las comprensiones. Además, se observan momentos en que los niños toman un rol más activo y se usan diferentes estrategias de facilitación para

construir diálogos más elaborados y prolongados. Este tipo de diálogos también se van fortaleciendo en cada nivel (caminantes, párvulos, prejardín, jardín).

De otra parte, las expectativas de conducta se explicitan y la maestra no avanza en tanto no sean llevadas a cabo. Para ello, las maestras se valen de diferentes estrategias para redireccionar comportamientos inadecuados dentro de las experiencias, los cuales son poco frecuentes. Al iniciar las experiencias, el espacio y el material están mayormente preparados, lo cual maximiza el tiempo de permanencia en las mismas. Los niños conocen de qué se trata cada espacio, a lo que los invita, y se desenvuelven con seguridad. Además, los niños pasan de una propuesta a otra de manera eficiente y fluida, dado el manejo efectivo del tiempo y las transiciones.

En los videos se puede observar la tranquilidad con la que los niños se desenvuelven en las experiencias, sin importar la edad o el contexto. Los caminantes en los juegos con agua interactúan con la maestra desde lo gestual, y van sacando los elementos (que además están a su alcance) que les llaman la atención. Esta libertad les permite participar, expresar (aunque no de manera verbal) sus intereses y gustos. Conocen las rutinas de cambio, y aceptan el final de la actividad con la misma tranquilidad con que iniciaron. La maestra está atenta a las necesidades que se puedan presentar (por ejemplo, cuando dos niños quieren un mismo juguete), y verbaliza las situaciones proponiendo soluciones. No hace caso directo a las “pataletas” e invita y acompaña a los niños mientras logran tranquilizarse para encontrar soluciones a las dificultades. El material que se usa es variado, y cada elemento invita a los niños a hacer juegos y descubrimientos diferentes.

La preparación especial del espacio para la lectura del cuento en los grupos de caminantes y párvulos atrae la atención de los niños y la anticipación del ritual del silencio los ubica en la experiencia. En los videos, los niños “entran” al espacio y se ubican de manera autónoma, con gestos de expectativa. Durante la narración, la mayoría permanecen vinculados con la historia, y la maestra intenta vincular a los que no.

Para el caso de prejardín y jardín, la ambientación ya no ocupa un lugar tan importante en la propuesta del cuento, sino más bien la historia en sí misma. Además, la participación verbal de los niños es más frecuente en estos niveles (asunto que en caminantes y párvulos no, dado que

recién están incorporando herramientas verbales), por lo que las conversaciones durante y después del cuento son mucho más espontáneas. Además, es notable cómo los niños observados en estas experiencias hacen valer sus derechos desde el uso mismo de la palabra, al aclarar que aún es su turno de hablar cuando algún amiguito intenta dar su opinión sobre el cuento antes de tiempo. Las maestras hacen preguntas de manera constante que involucran a los niños, les permite el tiempo y el espacio para expresar sus puntos de vista y no señala las respuestas “correctas” o “erradas”, sino que genera un clima en el que las múltiples opiniones pueden ser posibles, encaminando de manera especial los comentarios que más se articulan con el tema (Mayall, 2013), (Cornejo & Redondo, 2001) (Pávez, 2012).

A partir de los análisis de los videos se observa que incluso sin que la profesora esté dando la palabra directamente, los niños respetan los turnos para hablar y escuchan la mayoría de las veces, en orden, los comentarios de los demás. Incluso los niños que no hacen aportes verbales se ven interesados y vinculados con la lectura de las imágenes. Cuando estos niños piden la palabra, la profesora prioriza su participación aludiendo a que casi no han hablado, y los demás niños esperan para seguir dando sus opiniones.

En el caso del juego de la lotería, permea en los niños, las ideas de los opuestos “bueno/malo” y aluden a que el juego consiste en que se deben “arreglar” lo que está mal con las acciones de las tarjetas. Sin embargo, cuando se les muestran casos de los tableros que no son acciones “malas”, replantean su mirada. Además, la maestra aclara que lo que se presenta en la lotería son situaciones, y maneras de reaccionar ante ellas, así que para completar los tableros se debe encontrar las relaciones entre las situaciones de éstos y de los tarjetones. Los niños cuentan sobre experiencias que conocen o que han vivido relacionadas con los temas, y la maestra trata de combinar el espacio para escucharlos con la continuidad que debe tener el juego. Es interesante la manera en que los niños leen las imágenes y las interpretan, así como la forma de proponer otras alternativas para dichas situaciones. Estas alternativas son escuchadas por la profesora y por el grupo, y se validan ante todos.

En diciembre, se acostumbra a hacer el día de las velitas, algo llamado “Ceremonia de la Luz”, en la cual, los niños se reúnen formando un círculo y con ayuda de la maestra, empiezan a pasar un velón, enviando deseos al mundo, a los niños, a los enfermos, etc. El registro de video realizado en diciembre de 2016 permitió observar cómo los niños exteriorizaron deseos de paz y

amor a un nivel que los supera: hablan de los niños que no tienen padres, de los niños que no tienen casa, de las guerras en el mundo, entre otros. Sin embargo, es particular notar también la actitud de la maestra que respeta y valida todos los deseos de los niños, incluso de los que no se sienten listos para verbalizarlos, sin recriminar ni excluirlos de la experiencia. Además, repite en voz alta lo que los niños dicen en voz baja. Algunos niños piden dar más deseos, y se les da el espacio para hacerlo. Al final, la maestra retoma los deseos de los niños y los sintetiza enfocando la atención de ellos hacia el centro del círculo donde reposa la vela y un globo terráqueo, como símbolo de que los deseos, lucecitas y rayitos de amor son para todo el planeta. Es notable la capacidad de atención y espera de los niños que permanecen vinculados con la propuesta, hasta el final.

Estas cuatro Actividades Rectoras de la educación inicial para la primera infancia (juego, arte, literatura, exploración del medio), hacen parte de la propuesta de la institución desde su creación, y se han ido renovando, repensando y puntualizando con el pasar de los años, quizá como una apuesta a una educación integral que piense en los intereses de los niños, en la prevalencia de las experiencias vividas, más que el cúmulo de conocimientos con que “llenar” las mentes de los niños. Esta visión robusta de la educación infantil surge mucho tiempo antes que el Ministerio de Educación Nacional plantee las cuatro actividades rectoras de la educación inicial, formalice y reglamente su uso.

Es reiterativa tanto en las entrevistas como en las interacciones registradas en los archivos audiovisuales, que los niños son considerados actores sociales dentro de las propuestas pedagógicas. La elección, preparación, ambientación y desarrollo de las experiencias evidencian la visión que tienen las maestras (fortalecida desde los inicios del programa), sobre las capacidades de los niños. Además de tener en cuenta sus intereses y necesidades, las reflexiones que hacen las docentes posteriores a las propuestas, consisten precisamente en identificar aspectos de la experiencia que las enriquezcan en una siguiente oportunidad.

Dentro del discurso de las maestras, está presente el uso del término niño, niña, niños, niñas, en vez de infantil o infante, términos bastante apropiados para esta visión que se tiene, dado que “Infancia” proviene del latín *infant a*, cuyo significado primario alude a la incapacidad de hablar y define a los *înfâns* o *înfantis* como aquellos que no tienen voz. (Pavez, 2012). Por el contrario, la palabra niño, niña, son entendidas como sujetos sociales, pensantes, con capacidades

y múltiples posibilidades.

Lo anterior, pone de manifiesto que no se piensa en los niños como los “futuros adultos”, sino como lo que representan en el momento actual: seres con capacidades dentro de una cultura. Además, las maestras expresan con convicción que las experiencias que viven los niños en esta primera etapa, los acompañarán de una u otra forma en el devenir de la vida, pues tienen la vivencia de maneras diferentes de afrontar las dificultades, de escuchar y tolerar puntos de vista diferentes, expresar lo que piensan y sienten y encontrar alternativas de solución que trasciendan las formas físicas y discusiones.

En ese sentido, el programa se relaciona también con lo que se denomina en el marco de “Geografías de la infancia” (Butler, 1998), (Danby, Davidson, Ekberg, Breathnach & Thorpe, 2016) (Gallagher, 2008) (Salmon, 2008), en tanto los espacios físicos, la distribución de los elementos y materiales, permiten una participación de los niños según sus condiciones y características. De esta manera, los escenarios de construcción de paz también son importantes para esta disciplina; lo cual constituye el eje fundamental del programa y se concreta en las construcciones grupales que se realizan a partir de las ideas de lo que significa construir la paz, definir algunas acciones de paz que los niños están en capacidad de aportar para lograr climas familiares y escolares cada vez más armónicos.

Elección del Constructor de Paz

Para el proceso de elección del Constructor de Paz, las maestras escriben en el tablero los nombres de los niños que no han sido elegidos, y los leen en voz alta. Luego, piden a los niños que cierren los ojos y piensen en el compañero o amigo que se ha estado esforzando, o el que realiza acciones de paz (las cuales desde el inicio del año se han ido definiendo de manera grupal), o el que últimamente se enoja menos, en fin. Después de unos minutos, se da inicio a la votación. Es por turnos, y sólo se puede votar por uno de los niños cuyo nombre esté en el tablero y, además, expresar las razones de dicho voto. Es recurrente que los niños agrupen varias características bajo la razón “es buen amigo”, así que la maestra pregunta varias veces qué lo hace buen amigo o qué cosas hace para serlo. Cada vez, las maestras intentan que las razones para elegir a algún amigo sean específicas y diferentes (que no todos digan lo que diga el primer niño al votar). En algunos casos, los niños insisten en votar por alguien que ya ha sido elegido, peses a que la maestra le reitera la lista de las posibles opciones, así que se da la ronda y se le

pregunta nuevamente después de un tiempo.

En ocasiones, se observa que alguno de los postulados, busca apoyo de quienes están más cercanos a él diciendo en voz baja: “voten por mí”. También se han tenido experiencias en que niños que saben que van a estar opcionados, llevan dulces para compartir el día de la votación. Como en el transcurso del año todos son elegidos, los niños que terminan el ciclo no son candidatos para votación, pero sí se genera en grupo una conversación sobre los aspectos que los demás rescatan en ellos para que sean constructores de paz, como se muestra a continuación:

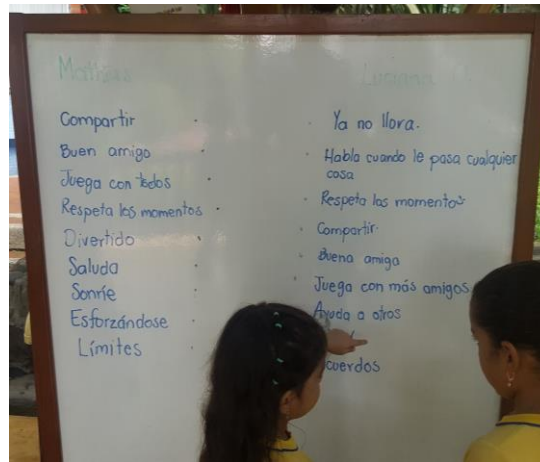


Figura 12. Razones por las que eligen un Constructor de Paz. Fuente: Archivo Institucional

Lo anterior sugiere que los niños usan herramientas de pensamiento crítico y reflexivo para pensar en sus votos, en las razones que dan para argumentar sus apreciaciones y para refutar cuando no están de acuerdo con otra posición. También que son capaces de pensar en condiciones que pueden favorecer la popularidad (compartir dulces), y obtener mayor cantidad de votos.

El tipo de respuestas que dan los niños al elegir a sus constructores de paz, o al hablar de sus producciones gráficas, suponen que los niños parten de criterios determinados (construidos previamente de manera grupal), y sensibilidad al contexto para formular sus hipótesis y expresar sus argumentos o apreciaciones. Son dos de los cuatro componentes expresados por Lipman (2003) para caracterizar el pensamiento crítico.

Caracterización de algunas producciones de los niños.

En la propuesta pedagógica que plantea el Jardín, frente a las actividades rectoras

específicas, se busca que los niños a representen sus experiencias, narraciones, investigaciones que realiza, observaciones que se hacen al explorar el ambiente, los juegos motores en los que participa. Así mismo, se considera fundamental propiciar la expresión gráfica libre y espontánea del niño, en la que él/ella expresa lo que desea, por el simple placer de dibujar.

El propósito es dejar atrás el paradigma en el que se supone que el preescolar es una etapa de aprestamiento para concebirla como una etapa en sí misma para aprender viviendo, experimentando. Con convicción, se parte de la idea de que el niño sólo puede reproducir creativamente aquello con lo que ha mantenido una relación dinámica, es decir, corporal, afectiva, cognitiva. Experiencias que involucran su cuerpo, su mente y su corazón. Se trata de ampliar el campo de referencia y el campo de las vivencias con experiencias nuevas ricas en contenido y emociones (MEN, 2014).

De parte de la maestra implica fundamentalmente un cambio de actitud y de marco mental: Implica una renuncia consciente a su concepción estética “lo más bonito” para dar espacio a la expresión del niño, validando desde sus primeros garabateos hasta los dibujos más elaborados. Para poder validar la riqueza de la expresión gráfica es necesario conocer los diferentes momentos de su evolución en la expresión gráfica:

- Libre y espontánea, como evidencia del nivel de abstracción
- De trazos pensados y elaborados
- Con imágenes o figuras enriquecidas cada vez más en detalles y color
- Explicaciones acordes con sus representaciones
- Creación de situaciones y acciones gráficas evidentes
- Organización gradual del espacio gráfico.

El niño/a usa espontáneamente en sus dibujos el abecedario gráfico en un contexto significativo, lo que está favoreciendo el desarrollo de las mismas habilidades, pero *con sentido* y con elementos cognitivos que implican ubicación espacial y representación del mundo de un nivel de abstracción mucho más alto que un entrenamiento motor. En la medida en que éste se desenvuelve aumenta su nivel de abstracción y las habilidades necesarias para acceder al código escrito.

Los objetivos pedagógicos del desarrollo de la expresión gráfica son:

- Desarrollar progresivamente un nivel de abstracción más alto de los elementos de la realidad, partiendo de la observación.
- Desarrollar nociones topológicas indispensables para el desarrollo de la lecto-escritura.
- Expresar su mundo afectivo y comunicarlo a través de sus dibujos y de la narrativa que a desarrollando sobre lo que representa y también a través de las pinturas y el modelado.
- Interesarse por el mundo que los rodea y por los demás (Rodríguez, 2004).

En la jornada habitual, los niños tienen diferentes momentos para la expresión gráfica. En el caso de los niños de caminantes y párvulos, se moviliza a través de uno de los cuentos trabajados, bien sea en el momento inmediatamente posterior al cuento, o al día siguiente.

Para los niños de prejardín y jardín, además de contar con este espacio, tienen la posibilidad de hacer algo denominado Dibujo Libre, el cual, como su nombre lo indica, permite que el niño exprese lo que desee: alguna vivencia, emoción que quiera transmitir por medio de sus dibujos. Al finalizar estos espacios, los niños se acercan a las maestras para contarles lo que han dibujado, y ellas escriben estos comentarios en dichos dibujos.

A lo largo de estas páginas, se ha evidenciado la presencia de las actividades rectoras: juego, arte, literatura y exploración del medio, dentro de las propuestas de la institución. Cada una de ellas, se encuentra relacionada con otra de manera interdependiente, y no como actividades aisladas. Todas contribuyen al desarrollo del pensamiento, de actitudes cívicas, de respeto a sí mismo, al otro, al entorno, como parte de las experiencias a las que se enfrentan los niños en la jornada escolar.

Para sintetizar las prácticas pedagógicas que se han expuesto, a continuación se presenta un cuadro que las resume:

	ESTRATEGIAS	PROPÓSITO DE LA ESTRATEGIA	NIVELES EN QUE SE APLICA
Arte	Taller de pintura	Evidenciar actitudes comunes en los niños, para que ellos mismos busquen soluciones conciliadoras y donde se ponga de manifiesto elementos de trabajo concreto para el control de impulsos y reacciones: Respirar profundo cuando se está enojado, antes de actuar. Dialogar en vez de pelear o de hacer pataleta. Usar las palabras mágicas: Por favor, gracias, ¿Me lo prestas? Te lo doy y luego me lo devuelves, etc.	Caminantes, Párvulos, Prejardín, Jardín
	Expresión gráfica		
	Dramatizaciones		
Literatura	Cuentos	Comprender textos de canciones alusivas a la Paz e integrarlas para enriquecer el lenguaje simbólico y metafórico en temas como: la solidaridad, el compañerismo, el conocimiento de las propias emociones y sentimientos, y la manera de asumirlas, la responsabilidad, el amor.	Caminantes, Párvulos, Prejardín, Jardín
	Poesías		
	Canciones		
	Funciones de títeres		
Exploración del Medio	Indagación del entorno	Reconocer el entorno del jardín como un espacio para el descubrimiento, la indagación, a partir de la sensibilización por los seres vivos y la naturaleza.	Caminantes, Párvulos, Prejardín, Jardín
	Conversaciones grupales	Explorar en conversaciones grupales qué ideas, conceptos o comprensiones tienen los niños sobre la Paz. A partir de allí, dialogar sobre su importancia en la vida diaria. Este aspecto tiene una incidencia importante en lo grupal y colaborativo porque permite a los niños plantear sus propios puntos de vista y enriquecerse con las ideas de otros.	Prejardín, Jardín
	Lluvia de ideas para resolución de	Retomar los elementos anteriores en las situaciones que se presentan en la	Prejardín, Jardín

	dificultades	relación diaria dentro del colegio, para que los niños aprendan a intervenir con actitudes mediadoras y conciliadoras. Escuchar las alternativas que los mismos niños proponen para solucionar conflictos y discutir con ellos sobre sus efectos pacíficos o violentos.	
Juego	Juego de palabras livianas y pesadas	Diseñar juegos que promuevan las reflexiones de los niños sobre sus actitudes y maneras de resolver las circunstancias cotidianas.	Prejardín, Jardín
	Juego Lotería de Constructores de Paz		
	Elección del constructor de paz	Valorar grupalmente esfuerzos o características de un niño que se ha destacado por realizar acciones de paz, el cual realizará posteriormente un compromiso público para continuar construyendo la paz en todos los lugares donde se encuentre.	

Figura 13. Resumen de estrategias utilizadas en el Programa Constructores de Paz

Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones

La sistematización de experiencias permitió que se elaboraran reflexiones acerca del Programa Constructores de Paz y movilizó al interior del equipo docente toda una serie de recuerdos y fortalecimiento de vínculos. Los instrumentos de recolección de la información permitieron conocer la información relacionada con el programa que no se había relacionado, como el análisis socio demográfico de los niños y maestras vinculadas con el programa.

Lo más acentuado durante la recolección de la información fue la diversidad de las prácticas pedagógicas, que, de una u otra manera, están permeadas no solamente en las actividades propias del programa, sino también en el ambiente del Jardín, en la relación entre las maestras y en los vínculos que establecen con los niños. Todo este entretejido nutre y consolida un trabajo en pro del bienestar de los niños y fomenta el desarrollo de habilidades relacionales.

Es importante resaltar que en la búsqueda de la armonización de las relaciones no se desconocen los diferentes puntos de vista o las diferentes necesidades de los niños, por el contrario, se ven como una oportunidad para escuchar al otro, llegar a acuerdos y aprender a poner límites claros, oportuna y adecuadamente, bien sea desde las maestras a los niños o desde los niños a sus compañeros; permeado siempre por el uso de la palabra (en casos de poca verbalización es la maestra quien media), de los argumentos y de la aceptación de lo que cada uno aporta a la situación. Es decir, asumir la propia parte en los desencuentros, en vez de justificarse o cargar a los demás con las “culpas”.

El programa Constructores de Paz, por ser un eje transversal a la filosofía de la institución, y por tener un amplio marco de acción, hace visible el pensamiento de los niños (Salmon, 2008), en tanto los diferentes momentos y espacios se organizan y diseñan para ellos, su aprendizaje y disfrute. El respeto por la opinión de los niños y el espacio que tienen para expresarse (no solamente verbalmente), permite evidenciar que se les da un lugar, y se asumen como seres humanos con múltiples capacidades.

De otra parte, la ubicación espacial, la pertinencia de las experiencias por nivel, y la disposición de los materiales, permite ver que, de una manera u otra, el concepto de geografías de la infancia permea la planeación de las experiencias, pues son propuestas al alcance de los niños,

quienes se vinculan fácilmente con el espacio, con los otros niños y con las maestras.

Las maestras, hacen ejercicios de detención, para identificar las necesidades grupales e individuales. Esos espacios de reflexión permiten que el programa se revitalice y encuentre nuevas maneras de hacerse visible en la práctica. La creación de material audiovisual, y juegos que involucren a los niños, y a las situaciones que les son cotidianas, permiten fortalecer vínculos entre ellos y entre los niños y las maestras.

Se recomienda continuar desarrollando el programa y darlo a conocer a agentes educativos e instituciones afines con el desarrollo de la Educación Inicial, con el fin de que se puedan retomar o crear estrategias similares para implementar este tipo de iniciativas en otras instituciones.

También se recomienda continuar con el proceso de sistematización de las experiencias venideras dentro del marco del programa para mantener el historial de las diferentes estrategias y evoluciones del programa en los años venideros.

Referencias

- Acosta, A., Pineda, N. (2006). *Ciudad y participación infantil*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y CINDE.
Encontrado en: www.uam.mx/cdi/partinfantil/cap6.pdf
- Alvarado, S., Santacoloma, J., & Loaiza, J. (2011). Programa Niños, Niñas y Jóvenes Constructores y Constructoras de Paz: una experiencia de acción desde la socialización y la subjetividad política. En *Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia* (págs. 140-160). Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y CINDE.
- Apud, A (2001). Participación infantil, enrédete con la Unicef, tema 11. Recuperado el 26 de septiembre de 2016 de: www.sename.cl/wsename/otros/unicef.pdf
- Arón, A., Milicic, N. (2002). Clima social escolar y desarrollo personal. Recuperado el 9 de junio de 2017 de:
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33362359/Desarrollo_social_y_emocional.Su_relacion_con_el_clima_escolar.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1507592472&Signature=ybuV%2BgJi9DF9%2B2dhMK23OY7%2FfYM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DClima_social_escolar_y_desarrollo_person.pdf
- Baño, R. (1998). Participación Ciudadana: Elementos Conceptuales. En E. Correa, & M. Noé, *Nociones de una ciudadanía que crece* (págs. 15-37). Santiago de Chile: Flacso Chile.
- Bárcena, F., & Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Madrid: Paidós.
- Brown, A. (1991). *El libro de los cerdos*. Fondo de Cultura Económica.
- Butler, M. (1998). Negotiating Place: The Importance of Children's Realities. En S. Steinberg, & J. Kincheloe, *Students as Researchers: Creating Classrooms that Matter* (pág. 94-112). London: Falmer Press.
- Camden, B. (2015). *Philosophy sessions improve pupil learning*. Recuperado el 24 de agosto de 2017 en: <http://schoolsworld.co.uk/philosophy-sessions-improve-pupil-learning/>
- Carrasco, M. (2007). *La otra orilla*. Ediciones Ekaré.
- Chance, P. (1995). *Aprendizaje y conducta*. México: Manual Moderno.
- Chaparro, J. (1996). *Metodologías para la construcción comunitaria: la generación de*

proyectos. Unisur.

Congreso de Colombia. (8 de noviembre de 2006). Código de la infancia y la adolescencia. [Ley 1098 de 2006].

Congreso de Colombia. (2010). Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Santafé de Bogotá.

Congreso de Colombia. (2 de agosto de 2016). Ley de cero a siempre. [Ley 1804 de 2016].

Cornejo, R., Redondo, J. (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media*. En: *Última década n°15*, (pp. 11-52).

Correa, M., Ordoñez, Ó., Ulloa, I. M., Castrillón, M. d., Tenorio, L., Gómez, N. L., . . . Gaona, M. (2012). *Actuar a tiempo: Transformar los contextos sociales a través de la primera infancia en el Suroccidente colombiano*. Cali.

Correa, M., Quiceno, H., & Ordóñez, Ó. (2015). *Diplomado Cualificación de Maestros, Maestras y Agentes Educativos vinculados a la educación inicial en el marco de la atención integral mediante el fortalecimiento de sus prácticas cotidianas que redundan en la atención de los niños y niñas de Primera In*. Cali: Secretaría de Educación Municipal.

Correa, S., Puerta, A., & Restrepo, B. (1996). Investigación Evaluativa. En I. C. ICFES, *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social* (pág. Módulo 6). Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.

Danby, S., Davidson, C., Ekberg, S., Breathnach, H., & Thorpe, K. (2016). Let's see if you can see me': making connections with Google Earth™ in a preschool classroom. *Children's Geographies*, 141-157.

Denzin, N., Lincoln, Y. (2012). *Manual de Investigación Cualitativa*. España: Gedisa

DANE. (2016). *Información Estadística- Proyecciones de población*. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

Emcali Prensa (2015). *Lo destacado de la semana*. Junio 12 de 2015. Cali.

Equipo Pedagógico Helen Keller (1994). *Pepito Plástico y Anita Corazón*. Colombia.

Fernández de Mantilla, L. (1999). Algunas aproximaciones a la participación política. *Reflexión Política*, 1-9.

Gagneten, M. (1990). *Hacia una Metodología de Sistematización de la Práctica*. Buenos Aires: Humanitas.

Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 9-26.

- Gallagher, M. (2008). Power is not an evil': rethinking power in participatory methods. *Children's Geographies*, 137-150.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Estados Unidos: Kaidós
- Gorard, S., Huat, B., Siddiqui, N. (2015). Philosophy for children boosts their progress at school. Recuperado el 24 de Agosto de 2017 de: <https://theconversation.com/philosophy-for-children-boosts-their-progress-at-school-44261>
- Gordon, L. (2010). La Sistematización De Experiencias: Un Método De Investigación. *Enfoque*, 28-33.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF.
- Holdsworth, R. (2005). Taking Young People Seriously Means Giving Them Serious Things to Do. En J. Mason, & T. Fattore, *Children Taken Seriously in Theory, Policy and Practice* (pág. 139-150). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Huitt, W. (1998). *Critical Thinking: an overview*. Obtenido de Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/critthnk.html>
- Kasza, K. (2001). *Dorotea y Miguel*. Editorial Norma.
- Kasza, K. (2006). *El tigre y el ratón*. Editorial Norma.
- Ley 1098 (2006). Diario Oficial No. 46.446. República de Colombia. 8 de noviembre de 2006.
- Lionni, L (2005). *Pequeño Azul, pequeño Amarillo*. Editorial: Kalandraka.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press.
- Locke, J. (1960). *Ensayo sobre el entendimiento humano*.
- López, F., Araújo, M., & Tomé, R. (2016). *¿Cómo se mide la calidad de los servicios de cuidado infantil?* Banco Interamericano de Desarrollo.
- López Calva, M. (2003). *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*. México: Trillas.
- Machado, A. (2007). *Niña Bonita*. Ediciones Ekaré
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Mayall, B. (2013). *A History of the Sociology of Childhood*. London: Institute of Education Press.

- McAlister, S., Scraton, P., & Haydon, D. (2014). Childhood in transition: growing up in 'post-conflict' Northern Ireland. *Children's Geographies*, 297-311.
- MEN. (2013). *Fundamentos Políticos Técnicos Gestión de Cero a Siempre*. Bogotá.
- MEN (2014). *Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Santafé De Bogotá, Colombia: Rey Naranjo Editores.
- MEN (2014). *Sentido de la educación inicial*. Bogotá: Rey Naranjo Editores.
- MEN (2014). *Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial*. Bogotá: Rey Naranjo Editores.
- MEN (2015). *Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia*. Bogotá.
- MEN (2015). *Lineamiento Técnico de Entornos que Promueven el Desarrollo*. Bogotá
- Ministerio de la Protección Social. (2007). *CONPES 109*. Bogotá.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz Editores.
- ONU. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*.
- ONU. (2009). *El derecho del niño a ser escuchado*. Ginebra.
- Oram, H. (2010). *Fernando Furioso*. Ediciones Ekaré.
- Ordóñez, Ó. (2011). *Seminario-Taller Elementos conceptuales Documento 13 del Ministerio de Educación Nacional: Aprender y jugar. Instrumento diagnóstico de competencias científicas y matemáticas básicas en transición*. Cali: Asociación de Colegios Privados del Valle del Cauca.
- Ordóñez, Ó. (2013). Psicología del desarrollo e intervenciones tempranas: temas de investigación en primera infancia. En R. F. Romero, & M. C. Torrado, *Primera infancia, lenguajes e inclusión social: una mirada desde la investigación* (págs. 201-230). Bogotá: Ediciones USTA.
- Ordoñez, Ó. (2013). *Seminarios y Talleres correspondientes al componente de primera infancia del Convenio Interadministrativo Desarrollo de Competencias Cognitivas y Capacidades Gerenciales para el Fortalecimiento del Proyecto Educativo Institucional*. Cali: Secretaría de Educación Municipal.
- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, 81-102.

- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 261-287.
- Perilla, S. (2002). Los Minicientíficos. El tiempo. Recuperado de:
<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1365288>
- Pianta, R., Hamre, B., & Mintz, S. (2012). Classroom Assessment Scoring System: Secondary Class.
- Piña, J. (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Puche, R. (2000). *Formación De Herramientas Científicas En El Niño Pequeño*. Cali: Arango Editores Universidad Del Valle.
- Quiceno, H., Correa, M., & Ordóñez, Ó. (2014). *Seminario-Taller Cualificación de agentes educativos vinculados a la educación inicial en función de los referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral a la primera infancia*. Cali: Secretaría de Educación Municipal.
- Ramírez, M. (2005). *Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 31(2), 167-177. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000200011>
- Rodríguez, B. L. (2004). *Postulación Premio Compartir*. Cali.
- Rodríguez, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Madrid: CIS.
- Romagnoli, C. & Cortese, I. (2015). ¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar? Ficha VALORAS actualizada de la 1ª edición “Factores de la familia que afectan los rendimientos académicos” (2007). Disponible en Centro de Recursos VALORAS: www.valoras.uc.cl
- Salmon, A. (2008). Promoting a Culture of Thinking in the Young Child. *Early Childhood Education*, 457-461.
- Sánchez, H., & Ordóñez, Ó. (2010). *Proyecto Evaluación de la estrategia de primera infancia propuesta por Dividendo por Colombia y operada por Save the Children en las ciudades de Bogotá y Medellín entre 2008 y 2009 y construcción de un modelo de desarrollo y competencias para niños*. Cali: Corporación Niñez y Conocimiento.
- Snunit, M. (1993). *El pájaro del Alma*. Fondo de Cultura Económica.
- Soto, C., Violante, R., & otros. (2008). *Pedagogía de la crianza*. Buenos Aires: Paidós.

- UNICEF. (2016). *Estado mundial de la infancia*. New York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Valera, S. (1993). El significado social del espacio. Estudio de la identidad social y los aspectos simbólicos del espacio urbano desde la Psicología Ambiental. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de Barcelona, España.
- Vázquez, R., & Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.
- Velásquez, A., & Llanos, C. (2011). La práctica textual: importancia en el aula escolar. *Revista de Psicología GEPU*, 2 (1), 38 - 52.
- Wilde, O. (1988). *El gigante egoísta*. Ediciones Ekaré.
- Winter, J. (2010). *Wangari y los árboles de la paz*. Ediciones Ekaré.

ANEXOS

FORMATO DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

ENTREVISTA PARA MAESTRAS INVOLUCRADAS CON EL PROGRAMA

NOMBRE DE LA ENTREVISTADA

CARGO

TIEMPO QUE LLEVA EN LA INSTITUCIÓN

FECHA

1. ¿Cómo surgió el Proyecto Constructores de Paz?
2. ¿Qué motivó a la institución a desarrollar este programa? ¿Piensa que la época en que nació (años 90), tuvo algo que ver con el contexto social? ¿De qué manera? ¿Por qué?
3. ¿Cuál era la realidad social y política en Cali que motivo la iniciativa?
4. ¿Cuál era la perspectiva de un proceso de Paz en esa época?
5. ¿Cómo definiría el objetivo general de este proyecto?
6. ¿Cuál fue la respuesta de los niños al proyecto?
7. ¿Recuerda algunas anécdotas al respecto? ¿Cuáles?
8. ¿Piensa que el proyecto se ha mantenido intacto desde la creación? ¿Por qué? ¿Qué modificaciones o evoluciones ha tenido? ¿Con qué objetivo se ha modificado?
9. ¿Aún piensa que es pertinente este proyecto? ¿Por qué?
10. ¿Se ha hecho un seguimiento a los ex alumnos en cuanto a esas herramientas que han desarrollado por su paso en el Helen Keller? ¿Se han enterado indirectamente? ¿Qué se sabe de eso?
11. ¿Cuál es la apreciación o retroalimentación que han recibido de otros colegios a donde llegan los niños? ¿Existe algún tipo de registro de esta información?
12. ¿Cuál es su apreciación personal frente a las herramientas que desarrollan los niños en el marco del proyecto?
13. ¿Cómo mediría usted que realmente el proyecto tiene algún impacto?
14. ¿Cuáles han sido las maestras que han hecho parte de este proyecto, de sus renovaciones? ¿Es posible contactarlas, se conocen sus datos?

15. ¿Qué piensa que el Proyecto puede aportar en este momento del país tan coyuntural?

ENTREVISTA PARA NIÑOS

NOMBRE:

EDAD:

GRADOS CURSADOS EN LA INSTITUCIÓN:

FECHA:

1. ¿Tú eres un Constructor de Paz?
2. ¿Cómo lo sabes?
3. ¿Qué significa construir la paz?
4. ¿Cómo se construye la paz?
5. ¿Cómo se construye la paz en tu casa? ¿Y en el jardín?
6. ¿Quién te eligió Constructor de Paz? (en caso de que haga mención a la elección)
7. ¿Cómo así que te eligieron? ¿Que debo hacer para ser elegida?
8. ¿Qué cosas hacen tus padres que signifiquen construir la paz?
9. ¿Y qué cosas NO son construir la paz?

ENTREVISTA PARA LOS NIÑOS Y/O JÓVENES QUE HAN PASADO POR EL JARDÍN

NOMBRE:

EDAD:

NIVELES QUE CURSÓ EN LA INSTITUCIÓN:

AÑO EN QUE SALIÓ DE LA INSTITUCIÓN:

OCUPACIÓN ACTUAL:

FECHA:

1. ¿Qué recuerdas del Jardín?
2. ¿Cuál fue el mejor momento que recuerdas?
3. ¿Qué era lo que más te gustaba?

4. ¿Y qué no te gustaba?
5. ¿Qué puedes decirme del proyecto Constructores de Paz? ¿Lo recuerdas?
6. ¿Cómo funcionaba ese proyecto?
7. ¿Piensas que lo que aprendiste en el Helen Keller te ha ayudado en tu vida? ¿Por qué?
8. ¿Crees que el haber sido Constructor de Paz ha incidido en tus experiencias posteriores al Helen Keller? ¿Por qué?
9. ¿Qué piensas de la Paz? ¿Y del proceso que está viviendo el País en este momento?
10. ¿Te consideras un constructor de paz? ¿Por qué?